PEDAGOGIA SECOLULUI XX

XX

HENRI SALVAT

INTELIGENȚĂ, MITURI ȘI REALITĂȚI

Inteligență, mituri și realități

Nu fără riscuri ne încumetăm a ataca vechile mituri, păzite cu atîta străşnicie secole de-a rîndul. Avem de înlăturat atîtea neînțelegeri! Avem atîtea lămuriri de dat! Totul, sau aproape totul, trebuie luat de la început. În schimb, la capătul drumului cîte satisfacții!...

Putem spune deschis: cu actualul nostru bagaj de cunoștințe nu ne putem bizui pe un final spectaculos. În cazul cel mai bun nu poate fi decît o etapă, un început de drum pe care îl facem împreună ...

Redactor: ȘT. WESTFRIED
Tehnoredactor: V. BOGDAN
Coperta: C. GULUȚĂ

HENRI SALVAT
L'INTELLIGENCE
MYTHES ET RÉALITÉS
Editions Sociales
168, rue du Temple, Paris-3
Service de vente: 24, rue Racine, Paris 6
© 1969, Editions sociales, Paris

Omul, dintotdeauna legat de o singură fracțiune din tot, nu se instruiește, la rîndul lui, decît tot ca o fracțiune; ascultînd cum în mintea lui răsună mereu zgomotul monoton al roții propulsive, el nu-și dezvoltă niciodată ființa în mod armonios și, în loc să facă să progreseze în firea sa imaginea umanității, devine doar o copie a profesiunii sale, a științei sale.

FRIEDRICH SCHILLER
Scrisori despre educația estetică a omului, 1795

CUVÎNT ÎNAINTE

Psihologia, știință a sufletului... Cum putem spera să pătrundem, din punct de vedere marxist, în ceea ce, din totdeauna, a fost socotit drept domeniu al spiritualității? Nu este oare deșartă ambiția de a așeza teoria și practica unei psihologii a inteligenței și a personalității, pe baza concepției materialist-dialectice?

Fără îndoială, această sarcină este delicată și cu un drum plin de obstacole. Nu fără riscuri ne încumetăm a ataca vechile mituri, păzite cu atîta străşnicie secole de-a rîndul. Avem de înlăturat atîtea neînțelegeri! Avem atîtea lămuriri de dat! Totul, sau aproape totul, trebuie luat de la început. În schimb, la capătul drumului cîte satisfacții!...

Putem spune deschis: cu actualul nostru bagaj de cunoștințe nu ne putem bizui pe un final spectaculos. În cazul cel mai bun nu poate fi decît o etapă, un început de drum pe care îl facem împreună...

Nu avem intenția să întocmim aici un tablou complet al psihologiei însăși. Cel mult vrem să aducem din nou în discuție cîteva date psihologice tradiționale, să criticăm cu asprime cîteva adevăruri dinainte prestabilite, cîteva apriorisme *bazate pe „evidență", pe buna credință și pe ceea ce Marx numea „grosolanul bun simț" al observatorului.*

Mai mult decît să prezentăm o explicație integrală și definitivă a naturii psihismului uman — ceea ce ni se pare o imposibilitate în momentul de față — vrem, în primul rînd, să stîrnim preocuparea și reflecția cititorului, pentru a-i sugera un punct de vedere nou, în stare să-l ajute să descifreze mai ușor lumea care l-a făurit așa cum este și astfel s-o poată contesta mai bine.

Totuşi, înainte de a intra în miezul subiectului şi pentru a-l ajuta pe cititor să urmărească firul lucrării într-o serie de probleme deseori prea aride, ne propunem să-i dezvăluim de la început planul nostru şi să-i expunem ideea centrală care ne-a călăuzit de-a lungul acestei cercetări. În felul acesta lucrurile vor fi mai limpezi.

Ipoteza de la care am pornit a fost următoarea:

Omul este o fiinţă socială şi istorică; este rezultatul unui „proces", şi acest „proces", la rîndul lui, este rezultatul propriilor experienţe. Omul se făureşte pe sine transformînd lumea, şi invers. Conştiinţa omului este reflexul propriei sale istorii şi, în acelaşi timp, reflexul mediului socio-istoric căruia îi aparţine.

Rezultă de aici că punctul nostru de vedere coincide în mod firesc cu punctul de vedere preconizat de Marx în cea de-a şasea teză a sa despre Feuerbach: „...esenţa omului nu este o abstracţiune inerentă individului izolat. În realitatea sa, este ansamblul raporturilor sociale".

Diferenţele intelectuale dintre oameni nu trebuie înţelese ca depinzînd de „fire"; pentru a folosi terminologia lui Michel Lebret, ele nu exprimă decît diferenţele culturale şi „experienţiale".

Nu este vorba, aşadar, de „diferenţieri" — în plus sau în minus — ale inteligenţei, ci de diferenţieri intelectuale datorate felului de a-şi însuşi realitatea exterioară, după necesităţi şi imprejurări.

Considerat în această perspectivă, „harul" nu există ca o „esenţă" preexistînd individului. Inteligenţa „pură" este un mit care disimulează realitatea inteligenţelor diversificate. Nici un om nu se deosebeşte fundamental de altul, dar fiecare individ este un caz particular al speciei umane.

Bineînţeles, nu se poate ca asemenea afirmaţii să nu provoace contradicţii evidente.

*

Pentru a le evita, am adoptat următorul plan arhitectural:

În prima etapă am consultat principalele studii publicate, analizînd relaţiile dintre nivelul intelectual al indivizilor şi factorii: geografic, etnic, social, cultural şi economic ai mediului înconjurător. Acestea constituie obiectul primului capitol. Am socotit necesar, pentru „demonstraţie", să-l exemplific cu date statistice şi să-l completez cu o critică aprofundată a metodei testelor mentale.

În cea de-a doua etapă am abordat — citînd cîteva experienţe concludente — faimoasa problemă cu privire la „ereditate-mediu", pentru a ajunge la concluzia priorităţii educaţiei în determinarea nivelului intelectual.

Cum era firesc, capitolul al III-lea a fost consacrat practicilor educative familiale, şcolare şi sociale, precum şi instituţiilor în legătură cu acestea. Astfel construit, sistemul are aparenţa unui tot coerent, imobil şi natural, care se reînnoieşte prin el însuşi.

Ajuns aici am fost pus în faţa unei probleme cruciale: cum să împac atitudinea mea „culturalistă", care atribuie o influenţă decisivă educaţiei în geneza psihismului, cu atitudinea „constituţionalistă", care stabileşte ca factor hotărîtor al dezvoltării psihologice ereditatea sau capacităţile intelectuale înnăscute?

În momentul acesta apar o serie de contradicţii fundamentale: cum explicăm faptul că, într-un mediu identic, unii indivizi sînt mai dotaţi decît alţii? Ce înseamnă debilitate mintală? De unde vine acea inegalitate flagrantă între anumite popoare? Care sînt raporturile dintre creier şi inteligenţă? Există legi generale ale dezvoltării psihologice? Cum să explicăm diversitatea oamenilor?

Ultimele două capitole încearcă să răspundă la aceste probleme.

Pe parcursul lucrării mele, mi-am dat seama că orice tentativă de a explica temeinic problemele psihologice se situează în cadrul a numeroase variabile şi că acestea nu pot fi înţelese decît făcînd largi împrumuturi de la alte ştiinţe umanistice, ca filozofia, istoria, economia, sociologia, lingvistica, biologia, genetica, pedagogia.

În ultimă analiză, numai o antropologie cu adevărat marxistă poate explica extraordinara complexitate a fenomenului uman.

CAPITOLUL I

INTELIGENȚĂ ȘI MEDIU

NIVEL INTELECTUAL ŞI NIVEL SOCIO-CULTURAL

Încă de la apariţia primului test de inteligenţă, pe care-l datorăm lui Binet şi Simon, nenumăraţi cercetători au făcut studii asupra raporturilor dintre nivelul intelectual al indivizilor şi nivelul social, economic şi cultural al grupului căruia aceşti indivizi îi aparţin.

ŞCOLARI...

În Franţa, prima lucrare importantă a fost marea anchetă din 1944 condusă de profesorii Pieron-Heuyer şi Gilles[1].

Studiul lor a avut meritul — printre altele — de a pune în evidenţă importanţa hotărîtoare a mediului socio-economic al părinţilor asupra nivelului intelectual al copiilor.

De la mediile cele mai scăzute pînă la mediile cele mai ridicate obţinute de copii, clasificarea profesiunii părinţilor este următoarea:

— cultivatori;
— muncitori agricoli;
— muncitori industriali;
— salariaţi şi funcţionari rurali;
— salariaţi şi funcţionari urbani;
— cadre, industriaşi şi comercianţi;
— intelectuali şi liber-profesionişti.

„Mediul originar introduce variaţiuni importante: rezultatele şcolarilor din mediul rural sînt, la toate vîrstele, mult inferioare acelora ale şcolarilor de la oraşe, mai ales cînd copiii trăiesc în aşezări cu mai mult de 20 000 de locuitori"[2].

---

[1] *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire.* În „Cahier de l'I.N.E.D.", nr. 13, 1950.

[2] *Ibidem.*

Copiii care trăiesc în localităţi cu 2 000 pînă la 20 000 de locuitori dau rezultate ceva mai puţin bune decît cei din oraşele mai mari, dar grupul acestora include copii trăind în realitate la ţară, ca urmare a demarcaţiunii fixate în mod arbitrar şi convenţional la 2 000 de locuitori.

În afară de aceasta, ancheta a scos în evidenţă corelaţia pozitivă între, pe de o parte, numărul de copii „deficienţi" sau de cazuri „dubioase" şi mediile socio-economice defavorizate (de la 22 la 23% la muncitori şi ţărani, faţă de numai 4% la liber profesionişti), iar pe de altă parte, creşterea regulată, odată cu vîrsta (de la opt la unsprezece ani) a acestor cazuri dubioase în fiecare categorie socio-profesională.

Un alt merit al anchetei din 1944 — şi nu din cele mai mici — este de a fi arătat corelaţia negativă între nivelul intelectual al copiilor şi numărul membrilor familiei — fapt confirmat de lucrările publicate anterior asupra acestui subiect. Notele scad cu regularitate pe măsură ce numărul copiilor din familie creşte.

„Dar — adaugă raportul — ne putem întreba dacă cei trei factori luaţi în discuţie (profesiunea tatălui, locul de reşedinţă, numărul copiilor din familie) sînt independenţi, sau dacă nu cumva o cauză unică acţionează asupra lor: într-adevăr, numărul mediu de copii pe familie nu este acelaşi la oraşe ca la sate şi nici pe diferite profesiuni. Ţăranii sînt mai prolifici decît orăşenii: cultivatorii, care aparţin tot mediului rural, sînt mai prolifici decît salariaţii şi funcţionarii sau decît liber-profesioniştii"[1].

Totuşi, nu am putea spune — după cum vom vedea mai departe — că fenomenul de regresiune a nivelului intelectual în funcţie de numărul copiilor din familie se datorează numai fecundităţii diferenţiale, căci îl întîlnim, în mod constant, la mai toate categoriile profesionale observate.

Să mai adăugăm că acest fenomen nu este tot atît de vizibil în toate mediile: foarte evident printre fermieri şi muncitori, este abia perceptibil la cadrele industriale şi negustori şi aproape inexistent la liber-profesionişti şi intelectuali (cu excepţia familiilor cu şapte sau mai mulţi copii).

Se ştie că în familiile cu un număr egal de copii există deosebiri importante, în funcţie de categoriile profesionale.

Fecunditatea fiind în corelaţie negativă cu nivelul socio-economic, rezultă că diferenţele „dimensionale" ale familiei nu pot fi decît reflexul diferenţelor de nivel socio-economic, care se menţin proporţional cu numărul copiilor.

[1] *Ibidem.*

Studierea variaţiilor nivelului intelectual în funcţie de mediul naşterii copilului prezintă, în cazul acesta, un mare interes: dacă, într-adevăr, n-ar exista nici o variaţie, atunci existenţa unui raport cauzal între dimensiunea familiei şi nivelul intelectual ar fi foarte puţin probabil. Acest studiu ar trebui făcut, bineînţeles, asupra unor familii cu aceeaşi dimensiune. Într-adevăr, la copiii din mediul rural n-a apărut nici o diferenţă notabilă între rezultatele şcolare ale mezinilor şi cele ale primilor născuţi. Dimpotrivă, în grupul copiilor de acelaşi sex de la oraşe, mezinii i-au întrecut pe primii născuţi în mod cît se poate de semnificativ.

Într-un mediu rural, băieţii — mezini sau primi născuţi — obţin rezultate mai bune dacă au o soră şi nu un frate. Tot aşa, nivelul rezultatelor creşte odată cu durata intervalului intergenezic.

Elevii din familiile cu doi copii între care există o mare diferenţă de vîrstă, dau rezultate similare cu ale copiilor unici. Dimpotrivă, copiii despărţiţi de fratele sau de sora lor printr-un interval intergenezic scurt dau rezultate asemănătoare cu ale copiilor care au trei fraţi. Iar gemenii dau rezultate asemănătoare cu ale copiilor din familii cu doi fraţi, despărţiţi printr-un scurt interval intergenezic.

Aceste variaţii intrafamiliale par relativ independente de nivelul socio-economic al familiei. Vom reveni asupra lor într-un alt capitol.

În rezumat: meritul esenţial al acestei anchete este de a fi stabilit foarte clar variaţiile nivelului intelectual al copiilor de vîrstă şcolară, pe baza nivelului socio-economic şi cultural al familiilor lor. Ceea ce, de altminteri, nu era o descoperire, ci o confirmare pe scară mai largă a unor observaţii anterioare, mai sumare.

TINERI RECRUŢI . . .

Un alt studiu, mai recent[1], avea să aducă alte precizări interesante.

Examinînd mai multe zeci de mii de tineri recruţi, Maurice de Montmollin a alcătuit o adevărată geografie intelectuală a Franţei pe departamente şi profesiuni. La nivel general, notele medii ale subiecţilor supuşi unei baterii de şase teste

[1] Maurice de Montmolli, *Le niveau intellectuel des recrues du contingent*", „Population", nr. 2, 1959.

(*puzzle*,* mecanică, vocabular, imagini, dictare, matematică) au permis o primă clasificare a departamentelor.

Prima observaţie

Cei mai prost clasificaţi sînt recruţii din Masivul Central, Bretania şi Pirineii de Jos, iar cei mai bine clasificaţi sînt cei din regiunea pariziană, din departamentul Rhônului, din Bourgogne, Franche-Comté, din departamentele mediteraneene, din Finistère, Loire-Atlantique, Gironde, din Nordul Franţei, Meurthe-et-Moselle şi regiunea Orléans-ului.

A doua observaţie

„Deosebirile dintre profesiuni se accentuează conform clasificării precedente; pe de altă parte, aceste profesiuni se împart în două grupe diferenţiate: prima cuprinde funcţiile de birou şi mecanica; cealaltă, construcţia, cultura şi administraţia". *Autorul adaugă:* „una din cauzele principale ale acestei dichotomii este probabil şcolarizarea (elementară, secundară sau tehnică), puternică în prima grupă, redusă, deseori, la un minimum legal, în cealaltă"[1].

Nu este mai puţin adevărat că o bună parte din diferenţele interdepartamentale provin din cauza repartiţiei pe profesiuni. Regiunile unde predomină ocupaţiile agricole (Masivul Central, Pirineii de Jos, Gers, Nordul Alpilor) sînt net dezavantajate. Dimpotrivă, repartiţia cea mai favorabilă aparţine departamentelor unde ramurile industriale mecanice şi activităţile terţiare ocupă un loc important.

A treia observaţie

Deosebirile interdepartamentale ale nivelului intelectual mediu al recruţilor depind, în acelaşi timp, de deosebirile vădite ale repartiţiei profesionale şi de *deosebirile nivelului intelectual în cadrul aceleiaşi profesiuni.* De pildă, Estul şi Nord-Estul se situează în frunte în ce priveşte agricultura, în timp ce Vestul ocupă primul loc în construcţii.

Tot astfel litoralul mediteranean, bine plasat pentru profesiunile agricole, e defavorizat din cauza locului inferior ce-l ocupă în mecanică.

* Obţinerea unei imagini inteligibile prin împreunarea unor figuri (*nota trad.*).
[1] *Ibidem.*

În rezumat, în pofida anumitor discordanţe, datorate însăşi naturii testelor folosite în anchetă, corelaţia dintre reuşita la aceste teste şi reuşita şcolară, de pildă, este foarte strînsă; tot aşa relativa scădere a „nivelului intelectual" în anumite departamente industriale (Nord, Pas de Calais, Alsacia, Lorena) se poate explica prin prezenţa a numeroşi muncitori imigraţi (polonezi etc.), ca şi prin problemele lingvistice caracteristice acestor regiuni de frontieră. Deci, în pofida acestor excepţii, reiese că departamentele sau regiunile cu o puternică concentrare industrială şi urbană (Seine, Seine-et-Oise, Rhône) sau cu predilecţie pentru meşteşuguri sau mecanica de precizie (Franche-Comté) sau chiar pentru ocupaţii viticole (Bourgogne, Herault, Bordelais, Orléanais, Anjou) prezintă nivelul intelectual cel mai ridicat.

La capătul opus se situează regiunile cu o economie predominant-agricolă de tip patriarhal (Masivul Central, Corsica, Ariège, Pirineii de Jos, Savoia).

Aceste diferenţieri de nivel intelectual la recruţii aceluiaşi contingent, în funcţie de categorii profesionale şi de locul de unde provin, nu fac decît să sublinieze observaţiile noastre asupra nivelului intelectual al copiilor de vîrstă şcolară.

... OAMENI ILUŞTRI

Continuînd studiul factorilor determinanţi ai reuşitei sociale în Franţa[1], Alain Girard a confirmat, cele două anchete precedente.

Cercetînd factorii reuşitei unor personalităţi contemporane, a unor oameni iluştri (citaţi în *Micul Larousse)* şi a unor elevi din şcolile superioare, A. Girard a ajuns la o sumă convergentă de observaţii; astfel, din punctul de vedere al originii geografice, departamentele care cuprind marile centre urbane sînt totdeauna cel mai bine reprezentate: Seine, Seine-et-Oise, Estul, Bourgogne, Franche-Comté, Lyon, Bazinul mediteranean.

Frecvenţa personalităţilor examinate este invers proporţională cu importanţa concentrării urbane. Iată rezultatele obţinute: (vezi tab. 1)

În afară de fenomenul urban şi în strînsă corelaţie cu el, structura socială a mediului originar apare determinantă. În general nu au acces la funcţii înalte sau la celebritate, după cum nu pot reuşi pe plan social, decît cei care aparţin categoriilor superioare ale ierarhiei sociale. Selectarea lor nu se face la întîm-

[1] *La réussite sociale en France.* În „Cahier de L'I.N.E.D.", nr. 38, 1961.

Tabelul I

Populaţia (locuitori)	Populaţia recenzată 1901	Personalităţi	Populaţia recenzată 1926	Foşti elevi	Procentaj pentru 100 000 de locuitori		*Micul Larousse*
					Personalităţi	foşti elevi	
2 000	48,9	15,7	43,1	14,1	1,5	1,8	15,8
2 000—20 000	27	20,9	27,6	20,9	3,7	4,3	22,1
20 000—100 000	10,3	20,4	13,8	24,6	9,3	10	19,4
100 000	6,8	15,9	8,4	18,3	11,1	12,2	13
Paris	7	27,1	7,1	22,1	18,4	17,6	29,7

plare. În această privinţă nu există nici o îndoială: 68% din personalităţile contemporane, 66% din elevii şcolilor superioare provin din straturile sus-puse ale populaţiei (5% în general).

Tabelul următor indică repartiţia socio-profesională a populaţiei masculine active şi a persoanelor studiate în funcţie de criteriul profesiunii tatălui:

Tabelul II

Profesiuni	Populaţia masculină activă			Personalităţi %	Foşti elevi %
	1896 %	1926 %	1954 %		
Cultivatori	46	35	27	5	6
Muncitori	30	37	41	3	2
Comercianţi-artizani	9	10	19	11	11
Funcţionari: subalterni	—	—	—	—	—
Funcţionari: medii	10	13	14	13	15
Cadre: liber-profesionişti	—	—	—	—	—
Cadre: superioare	—	—	—	—	—
Cadre: directori de întreprindere	5	5	6	68	66

„Renunţînd a mai discuta aici — *scrie autorul* — dacă această filiaţie se face mai degrabă sub influenţa eredităţii şi eliminînd din cuvîntul „ereditate" sensul lui biologic sau juridic pentru a nu-i da decît o coloratură socială şi culturală, am fi îndreptăţiţi să vorbim de o transmitere „ereditară" a profesiunilor şi funcţiilor înalte în fiecare profesie. Fără a mai vorbi de copiii

industriaşilor care, la rîndul lor, vor deveni proprietari sau directori"[1].

De ce ne-am mira atunci că reuşita şcolară condiţionează în Franţa reuşita socială: 85% din personalităţile interogate au promovat studiile superioare, faţă de numai 5% care n-au depăşit stadiul studiilor elementare (de remarcat că în această categorie intră în special personalităţi din lumea sportului).

O anchetă efectuată de I.N.E.D. în 1954 arată că, exceptînd departamentul Seine, 29% din copii părăsesc şcoala elementară înainte de a fi terminat stagiul obligatoriu. Această proporţie variază însă în funcţie de originea socială: de la 1 la 2 zecimi în mediile cele mai favorizate, de la 8 la 9 zecimi în mediile cele mai puţin favorizate. Încadrarea în muncă la vîrsta de 14 ani este cu atît mai puţin frecventă cu cît înaintăm pe scara ierarhiei sociale. Dacă la începutul şcolarizării toţi copiii — indiferent de mediul social căruia îi aparţin — au, teoretic vorbind, şanse egale, cei care vor ocupa funcţii de conducere mai tîrziu provin numai din mediile superioare. Elitele se recrutează, în cele din urmă, nu din ansamblul populaţiei ci, într-o foarte mare măsură din grupurile foarte restrînse ale păturii sus-puse în ierarhia socială.

În afara acestor trei factori incontestabili ai reuşitei sociale — originea geografică urbană, originea socială superioară, nivelul superior de instrucţiune — mai sînt şi alţi factori care par să joace un rol mai mult sau mai puţin important: *ordinea naşterilor* (primii născuţi se bucură de un uşor avans faţă de cei născuţi mai tîrziu, indiferent de dimensiunea familiei); *vîrsta părinţilor* (mamă mai tînără, tatăl în general mai vîrstnic) şi *dimensiunea restrînsă* a familiei. În sfîrşit, la oamenii iluştri se observă adesea înrudiri celebre.

Ne aflăm, aşadar, în faţa unui adevărat fascicul de probabilităţi care-i încercuiesc pe indivizi, determinîndu-i să devină sau nu celebri.

DEFICIENŢE MENTALE

În mod complementar, doctorul Cordier a putut preciza rolul factorilor economici şi culturali în deficienţele mentale[2]. Cu excepţia unui procent relativ slab de deficienţe mentale grave,

[1] *Ibidem.*

[2] Revista „Esprit", număr special, 1965.

pricinuite de anumite fenomene organice care frînează funcţia cerebrală, este de netăgăduit că cele mai multe din cazurile de debilitate mentală medie nu pot fi atribuite unor cauze generale. Dimpotrivă, se poate lesne constata că imensa majoritate a debililor mentali se recrutează din mediile sociale cele mai inferioare şi îndeosebi din periferiile muncitoreşti ale marilor oraşe. Totuşi, doctorul Cordier constată că în „lotul" arieraţilor gravi (care ar exista, pare-se, în fiecare clasă socială), „20% provin din familiile a căror ambianţă culturală este foarte scăzută; familii foarte numeroase, cupluri deseori nelegitime (mame celibatare), locuind în magherniţe... Aceste familii trăiesc fie de pe urma Asistenţei publice, fie din cîştigurile realizate în cadrul unor activităţi marginale (vînzători de haine vechi, telali, colportori, semiambulanţi). Copiii lor sînt de cele mai multe ori ultimii în clasă şi, deşi nu se observă la ei nici o urmă de infirmitate cerebrală tipică, trebuie să insistăm asupra faptului că primele luni ale vieţii lor au fost marcate de grave tulburări de nutriţie sau de maladii infecţioase"[1].

Pe de altă parte, familiile unde se găsesc cei mai mulţi arieraţi mentali — chiar într-o formă mai uşoară — aparţin, în opt cazuri din zece, claselor sociale inferioare, vitregite din punct de vedere cultural: duc lipsă de cărţi, de atlase (dicţionare...), folosesc un vocabular care se reduce numai la comunicarea faptelor concrete ale vieţii cotidiene.

Comparaţi cu alţii, aceşti copii cîntăresc mai puţin, sînt mai scunzi. Fecunditatea părinţilor este foarte ridicată (triplă faţă de cea a familiilor din acelaşi mediu socio-profesional). În aceste familii, din doi copii, unul este un debil mental slab, din patru copii unul este un debil mental mediu sau grav.

După părerea doctorului Cordier, inferioritatea mentală este rareori rezultatul acţiunii unui factor unic (de pildă, o modificare genetică sau un accident obstetrical).

„Ea apare de cele mai multe ori în familii cu tare învechite, foarte nevoiaşe, şi se agravează la ivirea unui accident infecţios sau metabolic pricinuit de neglijenţă, de condiţiile de viaţă sau din ignoranţă"[2].

[1] *Ibidem.*
[2] *Ibidem.*

REUŞITA SOCIALĂ ŞI MEDIUL SOCIO-CULTURAL

Corelaţia evidentă dintre reuşita socială şi inteligenţa stabilită prin coeficienţi intelectuali ne obligă să subliniem unele aspecte ale şcolarizării în Franţa. Se adevereşte astfel că: „repartiţia viitoare a populaţiei în diferitele ramuri de activitate este dinainte indicată prin repartizarea copiilor în direcţiile pe care le oferă învăţămîntul"[1].

Vom adăuga că, încă înaintea acestor „direcţii" oferite copiilor în momentul admiterii în cursul superior — chiar de la nivelul ciclului elementar sau încă din cursul pregătitor — se efectuează diferenţierea copiilor în funcţie de mai mulţi factori. Făcînd o anchetă în opt şcoli elementare de băieţi, din al doilea arondisment al Parisului, A. Gilly[2] demonstrează că diferenţierile cele mai importante se produc în primul an de şcolarizare obligatorie. Repartizînd şcolarii examinaţi în funcţie de categoria socio-profesională a părinţilor, A. Gilly constată că în grupul favorizat (cadre medii şi superioare), la vîrsta de nouă ani, 25% din copii vădesc o depăşire şi numai 7% rămîn în urmă cu un an, pe cînd la grupul defavorizat (muncitori calificaţi şi liber-profesionişti, la vîrsta de nouă ani numai 3% din copii sînt deasupra limitei, iar 40% rămîn în urmă (dintre care 28% cu un an, 9% cu doi ani şi 4% cu trei ani). Încă de la începutul clasei a doua elementare, la vîrsta de şapte ani, un copil de muncitor din trei trebuie să repete anul, faţă de numai unul din cincisprezece la cadrele medii sau superioare. Studiind şi influenţa combinată a datei naşterii şi a mediului social asupra reuşitei şcolare, autorul conchide că elevii mici, făcînd parte din mediile socio-economice favorizate, învaţă normal, vîrsta lor neconstituind un handicap, pe cînd copiii muncitorilor sînt rareori în avans, iar cei mai tineri repetă anul destul de des. Urmînd aşadar cursul pregătitor în condiţii pedagogice identice, supuşi fiind aceluiaşi ritm de învăţămînt, elevii mai mici nu trag aceleaşi foloase ca elevii mai vîrstnici. Această situaţie se accentuează la elevi prin apartenenţa la clasa socială defavorizată.

Statisticile oficiale ale Ministerului Educaţiei Naţionale (din 1963—1964) arătau că, în tot cursul ciclului elementar, proporţia copiilor care frecventează o clasă corespunzătoare vîrstei lor,

[1] Girard, A., *Facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires.* În: „Population", nr. 4, 1966.
[2] *Influence du milieu et de l'âge sur la profession scolaire a l'école primaire.* În: „Bul. de psychologie", nr. special, 1967.

descreşte regulat de la cursul preparator (64,6%) la cursul mediu (40,2%). În *linii mari*, procentajul avansului şcolar se menţine. Cît priveşte rămînerile în urmă, ele trec de la 25% în cursul preparator, la 50% în cursul mediu. Rămînerea în urmă şcolară nu prezintă niciodată un caracter excepţional: ea este masivă. În anul al doilea al cursului mediu este tot atît de normal ca elevul să rămînă în urmă cu un an, ca şi faptul de a fi în clasa corespunzătoare vîrstei lui. De altminteri, această rămînere în urmă nu loveşte în copii la întîmplare, în momentul intrării în clasa a şasea; coeficientul ei este în strînsă legătură cu profesiunea tatălui. Iată, de pildă, publicate de I.D.E.D., rezultatele observate în 1962, la sfîrşitul celui de-al doilea an al cursului mediu:

Tabelul III

Profesiunea părinţilor	Reuşita (în %)						
	Excelent	Bun	Mediu	Mediocru	Prost	Total	Repetent C. M. 2
Lucrători agricoli	4	25	33	25	13	100	22
Muncitori	5	23	34	25	13	100	20
Cultivatori	8	28	33	21	10	100	32
Artizani-comercianţi	8	29	34	20	9	100	19
Funcţionari	9	29	34	21	7	100	20
Liber-profesionişti	15	35	34	13	3	100	15
Cadre medii	17	39	27	12	5	100	15
Cadre superioare	19	36	19	13	3	100	12

Studiind mecanismul selectiv al învăţămîntului în Franţa, A. Girard şi A. Sauvy[1], după ce atrag atenţia asupra influenţei nivelului social în succesele şcolare în cursul elementar, încearcă să stabilească influenţa nivelului economic şi respectiv cultural al familiei asupra copilului. Iată care au fost rezultatele obţinute în regiunea pariziană, în rîndurile unor copii de unsprezece ani. La o diplomă similară a tatălui, nu există nici o corelaţie între venitul familiei şi reuşita şcolară a copilului. La un venit egal există o strînsă corelaţie între diploma tatălui sau durata studiilor lui şi reuşita şcolară a copiilor. S-ar părea, aşadar, că nivelul cultural exercită o influenţă hotărîtoare. Totuşi, este greu să disociezi factorul economic de cel cultural, întrucît între aceştia există o corelaţie dintre cele mai strînse.

Studiind apoi admiterea în cursul secundar, la un succes şcolar egal, autorii relevau din nou influenţa mediului social: copilul de muncitor are mai puţine şanse decît copilul unui cadru superior să ajungă în cursul secundar, chiar dacă are aceleaşi note: numai 32% din fiii muncitorilor agricoli ajung în clasa a şasea, faţă de 45% din copiii muncitorilor industriali şi de 95% din fiii cadrelor superioare. Printre elevii buni şi excelenţi din anul al doilea a cursului mediu, toţi copiii provenind din familii de cadre superioare ajung în clasa a şasea, dar numai 80% din fiii muncitorilor. Printre elevii mediocri sau slabi din anul al doilea al cursului mediu, 60% din copiii cadrelor superioare intră în clasa a şasea, dar numai 40% din copiii muncitorilor.

Mai mult, la intrarea în clasa a şasea, numai 2/3 din copiii muncitorilor agricoli şi ai muncitorilor industriali sînt trimişi într-o şcoală de cultură generală, pe cînd 4/5 din copiii cadrelor superioare intră în liceu.

Iată, de exemplu, evoluţia generală a unei generaţii de copii de muncitori:

Tabelul IV

Proporţia iniţială	în 1957	35%
Proporţia celor care au acces la gradul al doilea, după reuşita şcolară	în iulie 1957	25%
Proporţia efectivă a promovaţilor în clasa a VI-a	în octombrie 1957	20%
Proporţia existentă încă în clasa a III-a	în octombrie 1960	14%
Proporţia existentă încă în clasa I	în octombrie 1962	12%
Proporţia existentă în universităţi	în octombrie 1964	8%

[1] *Les classes sociales devant l'enseignement*. În: „Population", nr. 2, 1965.

Analizînd rămînerile în urmă ale elevilor la sfîrșitul celui de-al doilea an al cursului mediu pe baza profesiunii tatălui, A. Gérard și A. Sauvy notează că 26% din copiii cadrelor superioare frecventînd cursul mediu de gradul doi, au mai puțin de 11 ani, pe cînd proporția este de numai 3% pentru copiii muncitorilor agricoli. Și invers, 29% din fiii muncitorilor agricoli și 19% din ai muncitorilor industriali au 13 ani și mai mult.

„Dacă adăugăm că, în medie, cei mai buni elevi sînt cei mai tineri, ne dăm seama în ce măsură vîrsta școlarilor, la diferite nivele de școlaritate, intervine în această orientare"[1].

În anul 1966, A. Girard, continuînd și perfecționîndu-și analiza, a urmărit drumul parcurs de o promoție de școlari după doi ani de la absolvirea ciclului elementar[2].

În 1962, secția de psihosociologie a I.N.E.D.-ului a întreprins o anchetă cu scopul de a studia modul în care se efectuează după terminarea ciclului elementar orientarea elevilor spre studii diversificate. A. Girard a păstrat fișele unui număr de 17 500 de elevi și i-a urmărit timp de doi ani: din transversală cum era în 1962, ancheta a devenit, pînă în 1964, longitudinală. În primul rînd, el a constatat influența hotărîtoare a orientării elevilor la sfîrșitul ciclului elementar. După doi ani, numai 1/10 și-au schimbat orientarea. A doua constatare: liceenii progresează mai repede decît elevii școlilor generale: 61% liceeni ajung în clasa a VIII-a, față de numai 57% din ceilalți.

Autorul analizează apoi influența factorilor sociali asupra orientării și selecției școlare.

1. ROLUL FACTORILOR GEOGRAFICI

Iată procentul de admiteri în clasa a VI-a în funcție de reședința părinților:

— mediu rural 42%
— orașe cu mai puțin de 10 000 de locuitori 58%
— orașe cu mai mult de 10 000 de locuitori 64%
— Paris 72%.

Trebuie să atragem atenția încă o dată asupra influenței fenomenului parizian.

Confirmînd, la rîndul lui, importanța factorului geografic, Sindicatul Național al Învățătorilor cita — în sesiunea sa de studii

[1] *Ibidem.*
[2] Girard, A., *Facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaire.* În: „Population", nr. 4, 1966.

din 1967 — două anchete efectuate de învățători. Prima se referea la departamentul Haut-Rhin și compara proporțiile rămînerilor în urmă școlare între mediul orășenesc și mediul rural:

	Mediul rural	Mediul urban
Curs preparator	15,5%	28%
Curs elementar 1	28,4%	40%
Curs elementar 2	34,4%	46%
Curs mediu 1	44,9%	48%
Curs mediu 2	48,6%	—

Să notăm că diferențele scad pe măsură ce se apropie sfîrșitul perioadei de școlarizare elementară.

Cea de-a doua anchetă se referea la Departamentul Drôme și compara proporțiile rămînerilor în urmă școlare, din două aglomerații de tip diferit: orașul industrial Romans și orașul comercial Montélimar.

Iată rezultatele pentru cursul preparator și cursul mediu anul II:

	Romans	Montèlimar
— Cursul preparator	21 %	14 %
— Cursul mediu 2	45 %	33 %

2. ROLUL MEDIULUI SOCIO-PROFESIONAL AL FAMILIEI

S-ar putea crede că după ce au trecut de obstacolul admiterii în clasa a VI-a, nu mai intervine nici un alt factor social spre a diferenția dezvoltarea unora și a celorlalți.

Totuși, lucrurile nu sînt deloc așa. Influența originii sociale asupra evoluției școlare persistă și se manifestă în continuare.

„Înainte de toate încadrarea în muncă este cu atît mai puțin frecventă cu cît progresăm în ierarhia socială, indiferent de orientarea din 1962. La elevii ciclului terminal ea trece de la 54% la 13% pentru fiii muncitorilor agricoli, iar pentru fiii cadrelor superioare de la 9% la 2% și de la 4% la mai puțin ca 0,5%, după cum au fost admiși la o școală de cultură generală sau la liceu. În mod corelativ, printre elevii ciclului terminal, cei mai mulți copii din păturile superioare sînt mai degrabă orientați spre învățămîntul secundar, în proporție de 65%, față de numai

13% din fiii salariaților agricoli; printre aceștia, 24% au intrat în clasa a IV-a față de numai 3% din colegii lor orientați în 1962, iar intrarea lor în liceu sau în institutele particulare de gradul II e cu atît mai frecventă cu cît se găsesc pe o treaptă mai înaltă a ierarhiei sociale. Între aceste două grupe extreme, progresiunea este completă".

Un fenomen analog se poate observa și printre copiii orientați în 1962 spre o școală de cultură generală. În realitate, toate aceste deplasări în anii consecutivi admiterii în clasa a șasea subliniază și mai mult diferențele apărute în orientarea copiilor pe baza criteriului originii sociale.

„În mediile sărace, majoritatea copiilor se limitează să frecventeze școala elementară, iar șansele lor de a intra mai tîrziu într-o școală de cultură generală, și mai cu seamă în liceu, sînt foarte slabe, aproape inexistente... Copiii din păturile sociale superioare — indiferent de orientarea lor la sfîrșitul cursului mediu de gradul II — au categoric mai multe șanse decît colegii lor să se întîlnească, doi ani mai tîrziu, în clasa a IV-a".

În iunie 1962, fizionomia unei clase din cursul mediu 2 constituia imaginea fidelă a populației școlare în funcție de profesiunea părinților, ținîndu-se seama de proporțiile diferențelor sociale și de vîrsta copiilor: 40% copii de muncitori, 19% de agricultori și salariați agricoli, 15% de comercianți și 21% de funcționari și cadre medii, 8 pînă la 9% copii de cadre superioare sau cu părinți liber-profesioniști.

În anul următor, copiii muncitorilor manuali alcătuiesc 77% din efectivele claselor terminale, pe cînd copiii cadrelor superioare și ai liber-profesioniștilor nu reprezintă decît 4%. Dimpotrivă, aceleași grupe alcătuiesc respectiv 1/3 din efectivele clasei a VI-a de liceu; elevii clasei a VI-a a școlii de cultură generală au o componență intermediară.

„În cele din urmă, copiii muncitorilor manuali — adică aproximativ 60% din efectivele anului al II-lea al cursului mediu — formează, după trei ani, respectiv 75% din efectivele claselor terminale ale învățămîntului elementar, 73% din efectivele liceelor tehnice; 81% din elevii clasei a IV-a; 59% din elevii școlilor de cultură generală și doar 34% dintre elevii admiși în liceu. Dimpotrivă, copiii cadrelor medii și superioare și ai liber-profesioniștilor (aproape 15% din efectivele anului al II-lea al cursului mediu) figurează cu numai un procent de 4% în ciclul terminal, de 4% în liceele tehnice și 2% școlarizați, iar în clasa a IV-a cu un procent de 10% în școlile de cultură generală și 34% în liceu".

Așadar, originea socială a copiilor este un element determinant pentru orientarea lor în momentul de răscruce, care este admiterea în clasa a VI-a. În următorii doi ani acest element, dacă nu mai poate exercita o influență tot atît de hotărîtoare, rămîne totuși un factor demn de a fi luat în considerare.

Într-un studiu asupra „factorilor care influențează evoluția aptitudinilor și cunoștințelor în timpul perioadei de observație"[1]. F. Bucher nota, de asemenea, că handicapurile constatate în anul al II-lea al cursului mediu (mai ales la limba franceză) se mențin și în clasa a V-a la copiii din mediile socio-culturale defavorizate.

La fel, și A. Girard constata că, pe de o parte, succesul în anul al II-lea al cursului mediu este o prognoză care confirmă din plin orientarea școlarilor în următorii doi ani de școlarizare controlată și îndrumată de alți profesori și, pe de altă parte, că vîrsta copiilor e în strînsă legătură cu reușita lor; cei care ajung în învățămîntul secundar sînt mai tineri, cei care rămîn în urmă sînt mai vîrstnici. Regresiunea nu mai poate fi oprită, ea se accentuează.

RĂMÎNERI ÎN URMĂ

O anchetă[2] efectuată în rîndurile unor copii trimiși în coloniile de vacanță ale Regiei Renault (copii de la 11 la 14 ani), în iulie-august 1963, a scos în evidență — pentru mediul muncitoresc — semnificația rămînerilor în urmă școlare.

În cazul de față, influența mediului poate fi măsurată cu mai multă precizie decît în statisticile oficiale care, în genere, pornesc de la o populație foarte numeroasă, împărțită în categorii sociale după criterii destul de superficiale (de la un muncitor la altul, condițiile de muncă, de salarizare și modul de viață socială diferă adesea foare mult). Au fost examinate 1054 de răspunsuri.

Într-o primă selecție, părinții au fost clasificați pe categorii socio-profesionale (muncitori necalificați și muncitori specializați, profesioniști, sezonieri), apoi, într-un mod ceva mai subtil și spre a informa și asupra nivelului economic real al familiei, pe baza impozitelor plătite de fiecare familie în parte. Și în prima, și în cea de-a doua clasificare, concluziile au fost identice. S-a constatat, în primul rînd, o agravare a rămînerilor în urmă școlare

[1] „Bulletin de psychologie", număr special, 1967.
[2] „L'école et la nation", nr. 129/1964 și nr. 140/1965.

după vîrstă: 44,14% printre elevii de 11 ani, 73,50% printre cei în vîrstă de 12 ani, 81,48% printre cei de 13 ani și 83,03% printre cei de 14 ani.

În al doilea rînd s-a constatat o agravare a rămînerilor în urmă școlare în funcție de numărul copiilor pe familie, indiferent de categoria profesională a tatălui: 66,3% în familiile cu trei copii sau mai puțin și 80,2% în cele cu peste trei copii.

În sfîrșit, rămînerile în urmă diferă și în funcție de categoria profesională:

— Muncitori necalificați și muncitori calificați 75,3%
— profesioniști 71,8%
— sezonieri 61,0%

Cazul cel mai grav este acesta: copii în vîrstă de 14 ani aparținînd unor familii cu peste cinci copii, cu părinți scutiți de impozite, obțin cifra — de necrezut! — de 92,8% în ceea ce privește rămînerea în urmă cu școlarizarea. Și invers, 1,5% din copiii muncitorilor calificați și necalificați sînt mai avansați față de cei 1,5% ai muncitorilor sezonieri.

La vîrsta de 14 ani, perspectivele profesionale ale acestor copii sînt următoarele:

37% din copiii muncitorilor necalificați intră direct în producție, 34% sînt primiți în școli profesionale (ceea ce nu le dă totuși certitudinea că vor promova după trei ani), urmînd apoi să intre într-un liceu tehnic, 29% continuă studiile secundare, dintre care numai 2,6% intră la liceu.

Dintre copiii cu părinți liber-profesioniști, 11,6% intră direct în producție, 53,5% își continuă studiile, dintre care 5,8% intră la liceu.

10,9% din copiii muncitorilor sezonieri în producție, 64% (dintre care 17,1% la liceu) își continuă studiile.

Într-un alt studiu, rămas nepublicat[1], s-au făcut o serie de cercetări într-un mediu bine delimitat și caracteristic: orașul Avion — centru minier din Departamentul Pas-de-Calais. Orașul are mai multe cartiere: cartierul vechi, centrul denumit *„La bourgade"*, un altul purtînd numele de „Cartierul feroviarilor" și, în sfîrșit, trei așezări miniere grupate în jurul gurilor de mină.

Nivelul de viață cel mai ridicat și categoriile profesionale favorizate s-au concentrat în *„La bourgade"*; păturile cele mai nefavorizate sînt grupate în cele trei așezări miniere. În decembrie 1964, în urma unei anchete efectuate în toate școlile de stat ale

[1] Pannequin, R., *Débilité mentale, retard scolaire et milieu socio-culturel*, 1965.

orașului, s-au înregistrat 30% rămîneri în urmă școlare printre copiii din *„La bourgade"*, 35% printre copiii feroviarilor și 40—50% printre copiii minerilor.

Pannequin s-a ocupat de deosebirile dintre un cartier și altul, dintre o grupare citadină minieră și alta în ceea ce privește rămînerea în urmă din punct de vedere intelectual și cultural. El a analizat și înrîuririle difuze ale fiecărui cartier.

Astfel, în ce privește aptitudinile individuale, sociale sau culturale, copiii debili mentali ai feroviarilor prezintă similitudini mai degrabă cu copiii normali ai feroviarilor, decît cu debilii mentali din celelalte cartiere.

În sfîrșit, o altă remarcă interesantă: cercetările asupra debilității mentale în orașul Avion ierarhizează școlile și mediile socio-profesionale de baștină, întocmai ca și cercetările asupra rămînerilor în urmă școlare. Aceeași constatare în cazurile de debilitate mentală gravă. Aceste fenomene nu pot fi, așadar, disociate ușor. În mediile cele mai modeste (aglomerațiile miniere) cele trei curbe: rămînerea în urmă școlară — debilitate mentală — debilitate mentală gravă se suprapun. Situîndu-se pe o poziție opusă doctorului Cordier — care pretindea că debilitatea familiei determină alegerea locului de reședință — Pannequin emite următoarea ipoteză: „Cartierul își are propriile lui reguli de viață, iar acestea se repercutează asupra condițiilor morale, culturale și materiale ale fiecărei familii în parte și-i pot agrava debilitatea sau chiar o pot provoca".

Aceste două studii confirmă deci — dacă mai era nevoie — că între reușita școlară și mediul social există raporturi de strînsă dependență.

STUDENȚI

Totuși, înainte de a încerca o analiză mai profundă a raporturilor dintre nivelul intelectual, școlarizare și condițiile socio-economice, să ne întrebăm dacă fenomenele mai sus-descrise se repetă și la nivelul învățămîntului superior. Pierre Bourdieu[1], cercetînd accesul studenților la universitate a relevat influența determinantă a originii sociale. Categoriile sociale cele

[1] Bourdieu și Passeron *Les étudiants et leurs études*, Editions Mouton, Paris, 1964 și Editions de Minuit, Paris, 1954.

mai bine reprezentate în învățămîntul universitar sînt totodată și cele mai slab reprezentate în populația activă.

„Un calcul aproximativ al șanselor de a intra la universitate după criteriul profesiunii paterne ne arată că acestea sînt mai mici de 1% pentru copiii salariaților agricoli, față de aproximativ 70% pentru fiii industriașilor: ele sînt de 1,5% pentru copiii muncitorilor, de 9,5% pentru fiii cadrelor medii și meșteșugărești, de 58,5% pentru fiii cadrelor superioare"[1].

Subliniind și de data aceasta strînsa dependență între fenomenul urban (în special la Paris) și reușita școlară, P. Bourdieu face o distincție între studenții parizieni și cei din provincie, mai întîi la nivelul aptitudinilor manifestate pentru cultură — ultimii dovedindu-se mai sîrguincioși în asimilarea chestiunilor de ordin cultural — apoi la nivelul condițiilor de viață. Proporțional, la Paris s-au concentrat într-un mare număr, studenți proveniți din clasele sociale medii și mai cu seamă superioare. Tot la Paris s-au concentrat cei mai mulți studenți în vîrstă de 21 ani (56%, față de 46% în provincie).

De altfel, dimensiunea și atmosfera culturală a orașului par întotdeauna legate de precocitatea școlară: în această privință, studenții lyonezi se aseamănă în gradul cel mai înalt cu studenții parizieni.

Așadar, majoritatea avantajelor școlare cumulate, fie că le atribuim unui privilegiu geografic, fie că le supunem criteriului originii sociale.

Rămînerea în urmă și stagnarea rezultatelor studenților proveniți din clasele sociale cele mai defavorizate pot fi, de asemenea, constatate la toate nivelele învățămîntului universitar.

În sfîrșit, inechitatea în ce privește procesul de școlarizare se manifestă și prin restricțiile impuse în alegerea studiilor. Înainte de toate și indiferent de originea socială, studiile literare sînt de cele mai multe ori rezervate băieților. Apoi, studenții din clasele sociale defavorizate sînt obligați să aleagă între o facultate de litere și una de științe, ca să poată avea acces la învățămîntul universitar. Studiile de drept, farmacie și medicină reprezintă numai 17% din șansele rezervate copiilor de muncitori. La Școala Normală Superioară, la Politehnică, proporția studenților din mediile cele mai favorizate este maximă.

[1] *Ibidem.*

Așadar, cu toate că într-un răstimp de 15—20 de ani s-a exercitat asupra studenților acțiunea omogenizantă a școlii, diferențele de atitudini și aptitudini pe care ei le manifestă se datoresc, în mod semnificativ, originii lor sociale.

METODA TESTELOR

Ce trebuie să credem despre acele uimitoare relații între nivelul intelectual al oamenilor și nivelul social, economic și cultural al grupului din care fac parte? Există, oare, o relație de la cauză la efect între acești doi factori și în ce sens? Situația socială din Franța sau de aiurea este o lege naturală sau, dimpotrivă, o consecință a anumitor necesități ale dezvoltării istorice, independente de conștiința oamenilor?

Înainte de a încerca să răspundem la aceste întrebări, ni se pare absolut necesar să facem o critică radicală a metodei testelor. Într-adevăr, ele ni se par a fi o chezășie rîvnită, aparent obiectivă, pentru menținerea anumitor privilegii sociale și economice. Dar poate că nu vom putea fi înțeleși cum se cuvine, decît numai după ce vom fi stabilit ce anume este această metodă[1].

După cum scrie sociologul american Klineberg[2]:

„Testele ridică o serie de probleme a căror soluționare depinde de un număr mare de factori: experiența personală anterioară a celui ce formează obiectul testului, educația primită, cunoașterea problemei la care trebuie să răspundă, motivele de ordin rațional sau afectiv în vederea obținerii unor note cît mai bune, starea lui emoțională — de pildă anxietatea — gradul de afinitate cu anchetatorul, cunoașterea limbii în care este formulată întrebarea etc.".

Cu ajutorul cîtorva exemple vom vedea, în primul rînd, că testele sînt saturate de factori „sociali și culturali" și că străduințele psihologilor de a întocmi teste fără variabile socio-culturale (îndeosebi teste orale) au fost inutile.

Vom vedea în al doilea rînd că tocmai modul cum sînt stabilite, validate și eșalonate aceste teste concretizează diferențierile intelectuale între indivizi și grupuri, ceea ce face ca efectele să fie luate drept cauze și să ne dea nouă dreptul să afirmăm că testele nu pot nici stabili, nici măsura aptitudinile înnăscute.

[1] Ținem să atragem atenția cititorilor care nu sînt prea interesați de problemele teoretice că pot renunța la acest capitol al lucrării fără prea mare pagubă și să treacă direct la capitolul al II-lea.

[2] *Le racisme devant la science.* În: „Cahiers de L'UNESCO", 1965.

ATITUDINE ȘI MOTIVARE

Pe baza rezultatelor testelor de eficiență, să studiem mai întîi rolul atitudinii și al motivării.

E. Pichot[1] analizează, pe de o parte factorii care tind să amelioreze rezultatele și, pe de altă parte, pe cei care riscă să le reducă. Factorii pozitivi pe care îi constată Pichot sînt: *interesul general* (testul poate prilejui o promovare profesională sau rezultatul este dinainte cunoscut de candidat) și tendința de a se supune unei autorități, adică tendința individului de a se respecta pe sine și de a voi să fie respectat de ceilalți. De fapt, majoritatea testelor au un aspect de temă școlară: la școală și acasă copilul învață să aibă o atitudine față de sine însuși și față de îndatoririle la care este supus de ceilalți.

Realitatea este că aceste atitudini sînt într-o strînsă dependență de mediul social al copilului. Nenumărate studii ne-au arătat că aceste motivări sînt legate de nivelul aspirațiilor mediului social. Astfel s-ar părea că un elev provenit din clasa burgheză este, în general, cel mai mult stimulat în vederea obținerii unor rezultate școlare bune, părinții utilizînd, ca încurajare, fie elogiul, fie provocarea unui sentiment de culpă și fiindcă întrevăd, în accesul la cultură al descendentului lor, un mijloc de a șterge pata originară a averii.

Copilul provenit dintr-o clasă socială inferioară nu dispune decît de puține stimulente (stimulente mai degrabă negative, pedepse corporale); el înclină să acorde o valoare redusă rezultatelor școlare, învățînd atît cît este necesar ca să nu aibă de suferit. Respectul pentru propria lui persoană depinde mai degrabă de relațiile cu colegii decît de dorința de a primi o răsplată de la părinți.

Vom reveni mai în amănunt asupra acestui fenomen al adeziunii copilului cu nivel socio-economic scăzut la valorile cultivate de propria-i clasă socială: e un fenomen de închistare, de „vîscozitate sociologică" — după un termen astăzi la modă.

Cît privește copilul aparținînd unei clase sociale superioare, el nu are, de fapt, nici un stimulent pozitiv, și nici vreunul negativ în legătură cu comportamentul său școlar. „E de la sine înțeles că acest copil poate și trebuie să reușească la școală. Lui îi trebuie numai o motivare psihologică personală — care poate fi conștientă sau nu". Un studiu al lui Flanagan din 1955 confirmă că aceasta este cea mai bună motivare.

[1] „Bulletin de Psychologie", nr. 239, februarie 1965.

Vorbind despre factorii care pot diminua performanțele în testele de inteligență, Pichot mai notează interesul personal, simularea, lipsa de încredere, anxietatea; trebuie avut în vedere că o anxietate moderată multiplică șansele reușitei în testele simple, diminuîndu-le, în schimb, în testele complexe, tot așa cum o anxietate puternică provoacă o dezorganizare a comportamentului. Această anxietate este într-o strînsă relație cu mediul social.

Pentru a exemplifica importanța factorilor socio-culturali[1], psihologul american S. L. Pressey menționează în lucrarea sa un caz extrem care a făcut mare vîlvă.

Într-o regiune muntoasă din Kentucky, unde școlile sînt rare, un experimentator testînd cîțiva copii se folosește de metoda Binet-Simon adaptată la realitățile americane: el pune unui băiat de 12 ani următoarea întrebare:

„Presupunînd că ai zece cenți și îți cumperi bomboane de șase, cîți bani îți mai rămîn?"

Răspuns: „N-am avut niciodată zece cenți și chiar dacă i-aș avea tot nu i-aș cheltui pe bomboane. Mama știe să le prepare singură!"

Atunci anchetatorul schimbă enunțul problemei: „Dacă duci cele zece vaci ale tatălui tău la păscut și șase se rătăcesc, cu cîte vaci te întorci acasă?"

Răspuns: „Noi n-avem nici o vacă și chiar dacă am avea și aș pierde șase, n-aș mai îndrăzni să mă întorc acasă!"

Fără să-și piardă curajul, psihologul repetă întrebarea într-o a treia formă: „Dacă într-o școală sînt zece elevi și șase lipsesc pentru că s-au îmbolnăvit de pojar, cîți școlari mai rămîn în clasă?"

Răspuns: „Nici unul, pentru că ceilalți s-ar teme să nu ia și ei pojar!"

Efectuînd o anchetă printre yakimoși, un trib amerindian din statul Washington, Klineberg, a constatat, în cursul unei probe de performanță în care intrau în joc rapiditatea și spiritul de competiție, că elevii nu se prea grăbeau să acționeze, ci se mișcau încet, experiența lor neacordînd nici o importanță vitezei.

Tot așa, indienii siux din statul Dakota sînt de părere că este o necuviință să răspundă la o întrebare în prezența unor persoane care nu cunosc răspunsul, sau să răspundă înainte de a-l gîndi bine. Dacă au vreo îndoială, preferă să tacă, și de aici notele scăzute la sfîrșitul testării!

[1] *Psychologie and the never education*, 1933.

Alison Davis citează următorul exemplu referitor la răspunsurile obținute la două teme incluse într-un test: prima temă era următoarea: „o simfonie înseamnă pentru un compozitor ceea ce o carte înseamnă pentru..." (hîrtie, sculptor, autor, muzician, un om de rînd). Din subiecții aparținînd claselor sociale medii și superioare au răspuns corect 81% față de 51% din cei cu un nivel social inferior.

Dimpotrivă, la tema următoare: „Un brutar se ocupă cu facerea pîinii, după cum un dulgher se ocupă cu..." (un ferăstrău, o casă, o lingură, un cui, un om de rînd), 50% din cei testați, indiferent de originea lor socială, au răspuns corect.

Iată încă un exemplu, printre atîtea altele, care confirmă saturația testelor cu factori socio-culturali: se știe că valoarea afectivă sau ideatică a cuvintelor nu este aceeași pentru toată lumea. Una din probele lui *National Intelligence Test* constă într-o serie de fraze cu întreruperi. De pildă: „Cea mai mare... trebuie să domnească în biserici și în biblioteci". Pentru negrii americani din sudul Statelor Unite, unde credincioșii participă activ la cult, cuvîntul *tăcere* nu este nici regula, nici idealul.

Încă de la începuturile folosirii testelor, adică în jurul anului 1900, s-a observat foarte repede, în urma aplicării testului Binet, nenumărate deosebiri între rezultate, în funcție de diferitele medii sociale din care proveneau cei examinați — și aceasta chiar în perioada cînd metoda abia era pusă la punct.

O colaboratoare a lui Alfred Binet, doamna Thevenot, care preda într-o școală din cartierul Batignoles, frecventată de copii de comercianți, a obținut rezultate superioare celor realizate de Binet în două din școlile unui cartier popular al arondismentului al X-lea (de pe strada Grange-aux-Belles și strada Ecluse Saint Martin). Această diferență ajungea pînă la un an și jumătate vîrstă mentală.

În Belgia, datorită lui Decroly, și în Anglia, datorită doamnei Johnston de Sheffreld s-a ajuns la diferențe similare. Testul Binet-Simon nu putea fi aplicat deopotrivă copiilor belgieni și celor englezi.

LIMBAJ ȘI INTELIGENȚĂ

De fapt influența mediului social și a educației în rezultatele testelor se face cel mai bine simțită prin intermediul limbajului. Ca să răspundă corect, subiectul trebuie să înțeleagă bine întrebarea și să formuleze clar răspunsul; pentru aceasta trebuie să

stăpînească bine vocabularul. De aceea copiii bilingvi sînt handicapați. Cîteva experiențe efectuate în Belgia (unde se vorbește limba flamandă și limba franceză) și în Țara Galilor (unde se folosește dialectul galic și limba engleză) au dovedit acest lucru. Întrucît cele mai multe teste au un caracter verbal, s-a presupus că elaborînd o serie de teste orale se va ajunge mai ușor la stabilirea gradului de inteligență, independent de gradul de cultură. Aceasta a fost ideea lui Portheus cînd a elaborat faimoasele sale „labirinturi".

Curînd s-a văzut însă că aceste teste măsurau funcțiuni mentale diferite. S-a adeverit că corelațiile interteste non-verbale (Portheus-Kohs) erau adesea mai slabe decît corelațiile între testele non-verbale (Kohs) și testele verbale tip Binet-Simon. După cum a afirmat și R. B. Catell, dacă renunțăm la testul Binet-Simon și trecem la testele non-verbale, riscăm să „sărim din lac în puț". Astfel, cînd se examinează subiecți aparținînd aceluiași grup etnic și vorbind aceeași limbă maternă, diferențele constatate între sub-grupele socio-culturale persistă și sînt identice, chiar dacă, presupunîndu-se *aprioric* că rolul limbajului ar fi inexistent, s-ar recurge la probe de performanță non-verbale. Tabelul de mai jos indică rezultatele medii obținute de cîțiva copii de zece ani într-un oraș american și aparținînd la trei grupe socio-economice diferite (*A* — funcționari, comercianți; *B* — meșteșugari; *C* — muncitori calificați și necalificați) după ce au fost supuși probelor unui număr de patru teste: un test verbal, adică testul Binet-Simon revizuit de Stanford și trei teste non-verbale stabilite de Cornell-Cox, testul „Bonhomme" al lui Goodenough și „labirinturi" lui Portheus.

Tabelul V

Grupe	Binet-Stanford coeficient 5	Cornell-Cox coeficient 1	Bonhomme coeficient 1	Labirinturi (vîrstă mentală)
A	114	116	107	12,8
B	110	110	102	12,6
C	91	96	91	10,4

În 1951 Ells confirmă aceste rezultate, calculînd pe baza unei largi game de teste corelațiile dintre testele verbale și non-verbale și nivelul socio-economic. Aceste corelații sînt analoage.

O cercetare relativ recentă a lui P. G. Weill[1], care a făcut obiectul unei comunicări la cel de-al III-lea Congres Internațional de psihologie aplicată de la Roma, studiază nivelul mental al populațiilor din Brazilia. Comparația între curba evolutivă a analfabeților și cea a indivizilor care au urmat cursurile școlare este interesantă (să notăm că analfabeții nu pot fi în nici un caz bănuiți — în marea lor majoritate — de debilitate mentală; în Brazilia analfabetismul este explicat de lipsa școlilor pricinuită de imensitatea țării și de creșterea demografică depășind posibilitățile învățămîntului.

Caracteristicile acestei cercetări naționale braziliene sînt expuse în revista „Enfance"[2]. P. G. Weill a aplicat un test de inteligență non-verbal, anume creat în acest scop, unui număr de 27 000 de subiecți în vîrstă de 6 pînă la 65 de ani din toate categoriile sociale.

Rezultatele obținute se referă la 16 000 de oameni instruiți și 5 500 de analfabeți; imediat s-au constatat diferențe enorme. Astfel, evoluția rezultatelor în funcție de vîrstă este mult mai mică la analfabeți (4 puncte, față de 14 puncte la grupele instruite). S-a mai observat, de asemenea, că punctul de oprire al curbei grupului instruit se situează la vîrsta de 17 ani, pe cînd evoluția curbei rezultatelor obținute de analfabeți nu depășește vîrsta de 11 ani. Diferența între cele două grupe crește paralel cu vîrsta: pe cînd la 7 ani ea este de șase puncte, la 16 ani ea ajunge pînă la 18 puncte. În sfîrșit, diferența între vîrsta adultă și vîrsta de 7 ani este minimă la analfabeți (de 2 puncte între 7 și 40 de ani), ceea ce înseamnă că această cvasiabsență a curbei de evoluție în rezultatele unui test non-verbal de inteligență la analfabeți (pe cînd, același test aplicat subiecților instruiți prezintă curba clasică a evoluției de la copilărie la maturitate), dacă confirmă întru totul ipoteza influenței școlarității asupra nivelului intelectual și al dezvoltării mentale, demonstrează totodată că testele de inteligență, verbale sau nu, trebuie interpretate ca teste de măsurare a integrării culturale a indivizilor.

„Este într-adevăr o iluzie să încercăm să elaborăm teste independente de elemente culturale și nu mai putem susține cu naivitate că simplul fapt că un test nu comportă nici o intervenție a limbajului ar fi de ajuns să-i confere o valoare egală pentru toate grupele", declara în 1950 profesoara Goodenough, recunoscînd în felul acesta cu loialitate că se înșelase închipuindu-și că faimosul ei test „Bonhomme" (unde notele sînt acordate nu în funcție de valoarea estetică a desenului, ci în funcție de realismul lui) ar reuși — eliminînd handicapul limbajului — să înlăture influența factorilor culturali în genere, și astfel ar putea măsura diferențele de inteligență înnăscute.

[1] „Enfance", martie-aprilie, 1968.
[2] *Ibidem.*

La rîndul lui, profesorul Oléron[1] scrie:

„Cînd evaluăm posibilitățile intelectuale ale copiilor de azi găsim normal ca ei să fie foarte familiarizați cu invențiile tehnice specifice civilizației noastre. Într-adevăr, ei posedă astăzi jucării mecanice, văd în jurul lor aparate casnice și sînt la curent cu tot felul de mecanisme, ca automobilul și chiar sputnicul. Toate acestea creează o atmosferă de care copilul este impregnat. Cînd comparăm acești copii cu alții, educați în condiții străine de această formă de civilizație mecanică, diferența între ambianțele lor de viață este considerabilă".

Și profesorul Oléron continuă:

„Utilizînd numai probele care nu fac apel la limbaj, ne închipuim că am putea astfel elimina factorii culturali. Psihologul elvețian Ray a constatat că, în probele mecanice, copiii din Africa de Nord erau handicapați în comparație cu cei din Geneva... În testele de tipul „Progressives Matrices" ale lui Raven, copiii nordafricani dau răspunsuri nu lipsite de sens, dar cu o orientare mai de grabă estetică. Acești copii trăiesc într-o ambianță culturală unde elementele logice nu sînt favorizate".

Să conchidem împreună cu R. Zazzo:

„Deosebirea între activitatea verbală și cea non-verbală este arbitrară. Limbajul intervine, într-o măsură mai mare sau mai mică, la toate nivelele cunoașterii, atît în capacitatea de a discerne, de a diferenția datele perceptive, de a organiza și planifica o acțiune, cît și de a generaliza sau abstractiza. Cuvintele, chiar cînd nu sînt rostite, ne ajută să percepem lucrurile și însușirile lor. Structura gramaticală pe care limbajul o transferă gîndirii noastre organizează lucrurile universului nostru, chiar și atunci cînd tăcem... Îndată ce există un efort de diferențiere, de organizare, de prevedere, sîntem tributarii limbajului: ai unui limbaj interior, ale cărui cuvinte esențiale și melodii le percepem, ale cărui atitudini și reguli stabilite le aprofundăm".

[1] „Bulletin de psychologie", nr. 197, 1961.

INTELIGENȚĂ PURĂ...

În concluzie, verbale sau nu, testele de inteligență se înnămoleau în mlaștina influențelor mediului din care credeau că vor putea ieși, fără a pretinde însă să ajungă la piatra filozofală a psihologilor — la inteligența „pură", înnăscută, un fel de esență pe care copilul ar moșteni-o la naștere.

Această problemă a definirii inteligenței ca esență sau, dimpotrivă, ca „fenomen al conștiinței", ca reflex al trăirii, al experienței, al praxis-ului, nu este, de fapt, decît un episod al înfruntării ideologice dintre idealiști și materialiști, cu privire la ceea ce e moștenit și ceea ce e dobîndit.

Enunțată încă din antichitate de Socrate, Platon, Aristotel, teza ineității, a însușirilor moștenite, a fost susținută cu tărie de Descartes, pentru care ideile înnăscute erau depozitate în rațiunea umană de însuși Dumnezeu.

Locke, adept al liberalismului și al toleranței, ca și al unui materialism confuz, respinge teza carteziană și plasează sursa cunoașterii în experiență și în senzația ajutată de reflecție.

La rîndul lui, Kant consideră categoriile înțelegerii și formele sensibilității drept condiții apriorice ale existenței. Teoriile empiriste ale lui Hume, evoluționismul lui Spencer, care amestecă noțiunile de „ineitate", de obișnuință, cu experiența, păstrînd totuși primatul cunoștințelor „dobîndite" și, în sfîrșit, darwinismul explică într-o măsură pozițiile psihologilor contemporani.

Dar, într-o bună zi apare Binet, care într-o perspectivă caracteristică acestui început de veac scientist și materialist caută să măsoare raporturile inteligenței cu volumul encefalului. Obligat pînă la urmă să facă o distincție clară între rămînerea în urmă pedagogică și adevărata debilitate mentală — necesitate obiectivată prin generalizarea școlarității instituită de cea de-a III-a Republică — Binet, ajutat de colaboratorul său Simon, reușește să construiască celebra lui „scară metrică a inteligenței".

Binet se arată destul de prudent și ne cere să ne ferim de o anume magie a rezultatului, care, „în pofida preciziei sale aparente, nu este decît un rezultat brut, de care ne putem servi numai după ce i-am stabilit semnificația și interpretarea... Nu putem compara această măsurătoare cu un cîntar decimal de gară" — totuși, ceea ce nu trebuia să fie decît o metodă tehnică de depistare a lipsei de inteligență, devine foarte curînd, printr-un fel de entuziasm colectiv, un instrument de măsurare a inteligenței.

Fără să vrea, Binet a furnizat o armă psihologilor-vrăjitori care aleargă după fantoma „inteligenței pure".

Arma aceasta, testul de inteligență, ei au lustruit-o, au diferențiat-o, dîndu-i și cîteva versiuni adecvate, „standardizate", verbale sau non-verbale, de eficiență sau de performanță. Cîte versiuni, tot atîtea definiții ale inteligenței.

De pildă: „inteligența este aptitudinea de a da răspunsuri bune din punctul de vedere al adevărului"; sau: „este capacitatea de a acționa într-un mod eficace în anumite împrejurări"; sau: „este aptitudinea de a-ți însuși anumite cunoștințe, de a fi avut succese în trecut și de a le avea și în prezent"; sau: „este aptitudinea de a gîndi abstract"; sau, încă: „este aptitudinea de a trage un folos dintr-o experiență".

Sir Cyril Burt emite ideea că oamenii se nasc cu o facultate cognitivă generală, înnăscută, mai mult sau mai puțin dezvoltată.

Knight definește inteligența măsurată cu ajutorul testelor ca fiind „capacitatea de a descoperi raporturi pertinente și de a degaja corelații pertinente".

Spearman este cel care, în 1920, s-a străduit să facă oarecare ordine în utilizarea testelor mentale. Constatînd că psihologii se certau nu numai asupra obiectului măsurătorii, dar și asupra modului cum era efectuată această măsurătoare, Spearman a arătat — citînd vreo douăzeci de definiții ale inteligenței — că ele se anulau reciproc și că nu s-a adus încă nici o dovadă în sprijinul tezei că testele măsoară efectiv vreuna din calitățile cerute ipotetic.

Căutînd în vălmășagul disparat (un „talmeș-balmeș" — spunea el) al probelor Binet-Simon secretul eficienței acestei metode, el a stabilit un anumit număr de teste, le-a experimentat și a supus activitățile mentale presupuse a fi în legătură cu rezultatele acestor teste, unor calcule de corelații statistice (analiza factorială). De aici a luat naștere teoria *bifactorială:* un factor comun — factorul G. — pentru orice activitate mentală și cîțiva factori specifici pentru anumite forme de activitate mentală. Spearman evită să pronunțe cuvîntul „inteligență" pentru a desemna factorul comun. Elaborînd o schemă fiziologică în sprijinul teoriei sale, el scria în 1927:

„Toți indicii stabiliți pînă acum confirmă ipoteza că creierul (sau o mare parte a lui) acționează pînă la un anumit punct în

masă, dar într-un anumit fel și în detaliu. Ne-am putea imagina acțiunea în masă a factorului G. sub forma producerii unei cantități de energie mai mult sau mai puțin constantă. Atunci am putea concepe factorii specifici înzestrați cu o multitudine de structuri cerebrale, în care energia de care vorbeam ar opera alternativ".

Această teorie, ispititoare prin aceea că ne oferă o concepție generală despre inteligență și totodată indicații asupra dezvoltării genetice a inteligenței (maturizarea psihologică a creierului copilului corespunzînd unei pierderi a plasticității și unei diferențieri funcționale a structurilor cerebrale, ar avea un complement cronologic în scăderea saturării testelor cu factori G. și în sporirea testelor cu factori specifici), nu-și are sorgintea decît în concepte matematice explicative.

Această teorie a fost de altminteri viu criticată la timpul ei de ceilalți psihologi, care au demonstrat că aplicînd calcule statistice puțin diferite, se obțineau cu totul alte rezultate.

Disputa nu s-a încheiat încă și s-ar părea că astăzi cei mai mulți psihologi s-au fixat pe următoarea poziție: există două semnificații cu totul deosebite ale cuvîntului inteligență. Există inteligența A, pur ipotetică și neputînd fi măsurată și care este „un potențial (înnăscut sau hărăzit" și există apoi inteligența B, care se trage din prima, datorită interacțiunii cu mediul.

Inteligența B, spun psihologii, este cea pe care o numim inteligența vieții cotidiene și pe care „testele noastre o indică într-un mod mai mult sau mai puțin fidel".

Această concesie aparentă făcută teoriei culturaliste a genezei inteligenței nu este de fapt decît o poziție strategică de retragere. Într-adevăr, în lipsa unui argument care să probeze că inteligența măsurată este stabilită de la naștere și chiar de mai înainte, psihologii descoperă o teorie nouă, și anume că însușirile înnăscute și cunoștințele dobîndite se întrepătrund perfect încă de la naștere, pentru a forma „educabilitatea". La majoritatea copiilor aceasta începe în jurul vîrstei de 5 ani. În felul acesta, *pragul capacității generale nu este decît deplasat de la zero la 5 ani.*

Aceasta îi îngăduie psihologului să aibă atunci conștiința ușoară, valoarea predictivă și selectivă a testelor inteligenței justificînd separarea precoce pe grupe a copiilor după aptitudini, și condamnarea aprioric a principiului școlii unice.

O DOGMĂ!

Și acum să examinăm mai îndeaproape însăși *metodologia* testelor mentale.

Critica testelor inteligenței a fost abordată dintr-un unghi marxist de englezul Brian Simon în 1953, în cartea sa[1] *Intelligence testing and the comprehensive school* și reluată cinci ani mai tîrziu într-o formă mai precisă de revista „Marxism today".

Celebra butadă, în mod greșit atribuită, după cum spune R. Zazzo, lui Binet: „inteligența este ceea ce măsoară testul meu", ar putea fi preluată de toți psihometrii. Într-adevăr, ea exprimă lipsa unei definiții obiective a inteligenței și răpește cuvîntului orice semnificație în afara testului în sine.

„Oricare ar fi disputele psihologilor asupra teoriei, în practică inteligența nu se poate defini decît prin întrebările puse în teste".

Cu alte cuvinte, testele nu sînt obiective. Elementul subiectiv, judecata personală a psihologului sînt determinante, pentru că întrebările sînt stabilite de el; de fapt sînt întrebări despre care crede că ar trebui să dovedească ceea ce el socoate că este inteligența.

„Or, cel ce stabilește testele poate avea asupra obiectului lor o anumită teorie, dar în aceeași epocă mai circulă multe altele. În orice caz, el nu poate ajunge la această esență pe care vrea s-o măsoare decît cu ajutorul cuvintelor, cifrelor sau desenelor. El trebuie să aleagă ce fel de întrebări să pună și în ce formă să le pună"[2].

În pofida serioaselor eforturi de a se elimina factorii de discriminare socială și culturală care abundă în teste, se observă întotdeauna, pe de o parte, o strînsă legătură între rezultatele testelor și nivelul școlar și, pe de altă parte, legătura lor cu nivelul socio-economic. De altminteri nici nu poate fi altfel, deoarece testele implică o foarte mare cantitate de cunoștințe dobîndite.

Nu s-a putut aduce nici o dovadă științifică în sprijinul tezei esențialiste a inteligenței.

Dimpotrivă, după cum am văzut, probele anterioare decurgînd din practica testelor au demonstrat că coeficientul intelectual al

---

[1] Extrase din această carte au fost publicate în Franța, într-un număr special al revistei „Recherches internationales", Edition „La Nouvelle Critique", 1951.

[2] Simon, B., *Intelligence testing ... op. cit.*

aceluiaşi copil variază în funcţie de modificările provocate de mediul ambiant.

Imposibilitatea de a găsi un criteriu obiectiv al inteligenţei, de a susţine că „inteligenţa" măsurată prin teste este o calitate înnăscută şi absolută, i-a obligat pe psihologi să admită că „nu există nici un criteriu exterior al inteligenţei", deci că „testele se compun, prin definiţie, din întrebări *ce par* psihologilor că implică inteligenţa" şi că definiţia inteligenţei poate fi orice, cu condiţia să se potrivească. „Testele noastre pot pune în valoare orice aspect al inteligenţei pe care-l dorim"[1].

Ipoteza asupra esenţei inteligenţei a dat naştere, în paralel, unei alte ipoteze asupra repartiţiei inteligenţei: inteligenţa — indiferent de populaţie — ar fi repartizată uniform, după o curbă magnetică avînd forma unui clopot, ca şi statura, de pildă.

Să spunem de la început că s-ar putea tot atît de bine susţine, prin analogie, că inteligenţa este distribuită în mod neregulat, ca şi greutatea corpului sau culoarea ochilor şi a părului.

De fapt ideea preconcepută a caracterului înnăscut şi ereditar al inteligenţei a făcut ca schema magnetică a distribuţiei sale să fie socotită „înţeleaptă", după cum spuneau psihologii. În cazul acesta s-ar putea alege tot atît de uşor modelul eredităţii grupelor sanguine, ţinîndu-se seama de valoarea mai mult sau mai puţin mitică acordată sîngelui. Se ştie însă că repartiţia grupelor sanguine nu e aceeaşi în toate regiunile globului. S-a calculat, astfel, că din grupa 0 face parte, în Franţa, 43% din populaţie, din grupa A, 42%, din grupa B 11% şi din grupa AB numai 3%. La basci 57% din populaţie face parte din grupa 0, 41% din grupa A, 1% din grupa B şi nu există nici un AB. La indienii din America, din grupa 0 face parte 91% din populaţie, iar la un trib peruvian 100%. Factorul Rh negativ, care se întîlneşte la europeni şi la albii din America între 13 şi 17%, este aproape inexistent la chinezi.

Realitatea e că postulatul repartiţiei normale a inteligenţei corespundea unor necesităţi de comoditate statistică.

Toate testele sînt în aşa fel întocmite încît rezultatele lor să intre în mod necesar în *schema magnetică*. Toate întrebările sau temele care nu discriminează indivizii după regulă, sînt eliminate.

Un test care nu dă rezultatele prevăzute este socotit un test greşit şi ca atare nu va fi niciodată folosit.

Prin definiţie, deci, testele utilizate în mod curent dau aceeaşi curbă de rezultate. Totul este dinainte prevăzut, dar rezultatul nu

[1] *Secondary school selection*, edit. de P. E. Vernon, 1958.

dovedeşte nimic în ce priveşte repartiţia inteligenţei printre oameni. Adevărul e altul: dacă testele urmăresc într-adevăr să fie utile tuturor, atunci trebuie să se pornească de la presupunerea că inteligenţa este repartizată uniform, aceasta fiind unica modalitate de a se stabili o unitate de măsură „obiectivă".

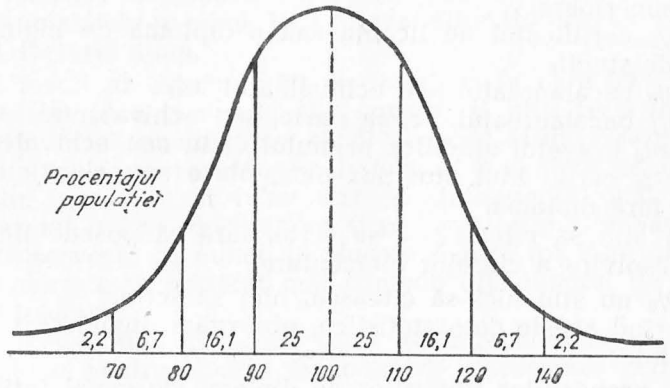
O dată adoptată această unitate de măsură, se poate oricînd demonstra că toate testele care dau rezultate calculate după ea măsoară în fond acelaşi „lucru".

Altfel spus, toate testele măsoară efectiv „inteligenţa". În cazul acesta, *dogma repartiţiei uniforme* trebuie menţinută cu orice preţ.

Dealtminteri, psihologii au recunoscut „că n-au putut aduce nici o dovadă concludentă după care inteligenţa ar fi repartizată în felul acesta şi că repartiţia coeficientului intelectual, care se obţine într-adevăr în mai toate testele, se apropie de tipul normal numai prin modul cum au fost stabilite"[1].

Uneori s-a mai susţinut că primele teste dovedesc repartiţia uniformă a inteligenţei şi că nu mai este nevoie de ajutorul statisticienilor.

De fapt, testul Binet (pentru că despre el este vorba), deşi stabilit fără ajutorul statisticienilor, se baza pe ideea prestabilită a inegalităţii naturale a oamenilor, în virtutea unor fenomene aparente în societatea capitalistă a anilor 1900; adică, o repartiţie pe grupe după reuşita şcolară şi socială: puţini aleşi, o imensă multitudine de elemente mediocre şi puţini respinşi — ceea ce a



[1] S i m o n, B., op. cit.

făcut ca dintr-o repartiţie normală să se desprindă o concluzie cît se poate de firească.

Dacă vom compara, pe de o parte, repartiţia statistică a nivelelor intelectuale — aşa cum a fost formulată de Wechsler în graficul următor:

Procentajul populaţiei

Procentaj intelectual	Clasificarea	%
130 şi mai mult	Excelent	2,2
120—130	Superior	6,7
110—120	Foarte normal	16,1
90—110	Mediu	50
80—90	Normal spre slab	16,1
70—80	Limitat	6,7
70 şi mai puţin	Debil	2,2
		100,0

cu proporţiile diplomelor obţinute de recruţii contingentului francez de altă parte, vom vedea că:

— 0,5% şi-au luat doctoratul, titlul de agregat sau diploma de inginer;

— 2,6% licenţa sau diploma de inginer după trei ani de studii tehnice superioare;

— 1,5% certificatul de licenţă sau o diplomă de inginer după doi ani de studii;

— 7,4% bacalaureatul sau echivalentul lui;

— 3,2% bacalaureatul, prima parte, sau echivalentul lui;

— 10,9% brevetul studiilor primului ciclu sau echivalentul lui;

— 51,3% certificatul studiilor elementare sau al vreunui curs superior fără diplomă;

— 25,1 ştiu să citească şi să scrie, fără să posede un certificat de absolvire a claselor elementare;

— 1,5% nu ştiu nici să citească, nici să scrie.

Comparînd aceste date statistice, observăm numaidecît anumite similitudini.

Totalul proporţiilor titularilor de diplome de ciclul întîi sau de doctorat (24%) corespunde aproape întru totul proporţiei coeficienţilor intelectuali superiori cifrei 110 (25%).

Indivizii mediocri (coeficient intelectual între 90 şi 110) se numără printre cei 51,3% care au un certificat de studii elementare.

25% din indivizii care ştiu să scrie şi să citească fără să aibă certificatul de studii elementare corespund celor 22,4% debili uşori (coeficientul intelectual între 70 şi 90 de puncte).

Cît despre cei 1,5% analfabeţi depistaţi la încorporarea în armată, ar trebui să le adăugăm debilii gravi (imbecilii sau idioţii), care sînt reformaţi, pentru a obţine proporţia de 2,2% indicată de Wechsler.

Să nu ne mai surprindă atunci că repartiţia teoretică a nivelelor intelectuale se identifică cu repartiţia reală a nivelelor şcolare. Nimic convenţional în aceasta. A susţine că această repartiţie este o dovadă că inteligenţa există şi că a fost bine măsurată prin test este un pur sofism. Este ceea ce B. Simon numeşte ironic „perdeaua de fum psihometrică".

Şi tot B. Simon adaugă:

„Orice matematician ar putea demonstra cu uşurinţă că dacă întrebările sînt alese şi puse cu grijă, e greu să nu obţinem o repartiţie uniformă a rezultatelor. Dacă, de pildă, stabilim un test de 90 de întrebări, în aşa fel încît, în medie, 10% din copii să răspundă greşit la primele zece întrebări şi 90% să răspundă corect, 20% să răspundă greşit la cele zece întrebări şi 80% bine şi aşa mai departe pînă la ultimele zece întrebări — pe care 90% din copii le uită şi la care răspund greşit, şi numai 10% răspund bine, atunci rezultatele vor trebui să se înscrie într-o curbă corespunzînd în linii mari unei curbe regulate".

Este o necesitate matematică şi numai în felul acesta propun autorii testelor întrebările cînd aleg rubricile cu „dificultăţi variabile", clasîndu-le apoi în ordinea dificultăţilor în care intervine şi factorul timp.

Dacă testul ar cuprinde 80 de întrebări la care 90% din copii ar răspunde bine şi numai 10% greşit, şi alte zece întrebări la care 10% ar răspunde bine şi 90% greşit, atunci rezultatele nu ar mai fi, desigur, repartizate uniform. Nu rezultă de nicăieri că acest din urmă test ar fi un test de „inteligenţă" mai puţin bun decît primul; totuşi, desigur, va fi preferat primul, deoarece curba regulată serveşte ca punct de plecare pentru tot felul de teorii şi, pe deasupra, este cu mult mai comodă din punctul de vedere al statisticienilor[1].

Este revelator, în acest sens, tabelul statistic elaborat de I. Lézine pentru „Scara franceză de dezvoltare psihologică a

[1] Simon, B., *Op. cit.*

primei copilării"[1] prezentat în capitolul al IV-lea al lucrării sale. Citim acolo:

„Am căutat, deci, să facem o primă selecție a probelor care prezintă cele mai puține discordanțe și păstrînd, pentru fiecare vîrstă, un număr egal de teme, ca să avem oarecare siguranță în alegere, lăsînd în seama experienței grija de a ne fixa asupra celor mai caracteristice"[2].

Am păstrat în scara definitivă pentru nivelele de 3 pînă la 4 ani probele care au obținut procentaje analoage în medii sociale foarte diferite"[3].

Pornind de la experiențe inițiate în cîteva medii sociale (orașe, cartiere muncitorești), testul a fost în realitate stabilit pe baza constatărilor unor părinți „psihologi" asupra comportamentului propriilor lor copii.

„Am definit problema scării noastre bazîndu-ne pe frecvența comportamentelor observate de părinți"[4].

Situîndu-se în perspectiva genetică a dezvoltării și maturizării psihologice și a progresului copilului în salturi sau pe etape, reclasarea temelor nu putea fi decît cea descrisă de autor:

„O temă aparține unui anumit nivel dacă ajunge la un anumit procent de reușită. Acest procent nu poate fi fixat *a priori*, întrucît noi trebuie să ne călăuzim după două criterii:

a) Panta de validitate — aceeași temă trebuie să reușească cu procente foarte diferite de la o vîrstă la alta.

b) După constatarea acestei diferențe trebuie ca procentele să atingă o cifră destul de ridicată pentru ca să avem certitudinea că tema a reușit la nivelul urmărit"[5].

Nu putem accepta valoarea practică a scării de dezvoltare pusă la punct de I. Lézine și O. Brunet, ale căror lucrări și cercetări merită multă atenție și nici, pe de altă parte, a renunța la toate testele mentale.

Nu se poate tăgădui utilitatea „testelor de inteligență" pentru a constata un eșec al copilului; totuși, de la constatarea acestui eșec se ajunge prea repede, printr-un fel de fetișism al coeficientului intelectual, la afirmarea unei incapacități naturale, înnăscute și inevitabile.

Pînă la urmă, ceea ce ni se prezintă ca niște descoperiri, sînt în realitate ipotezele introduse de la început de către experimentatori. Nimic nu justifică, din punct de vedere științific, postulatul unei naturi înnăscute și al unei repartiții omogene a inteligenței.

Totuși, multă lume crede sincer că așa stau lucrurile, că există o lege naturală, după care ființele umane au capacități variabile, așa cum și staturile lor sînt variabile. Rezultă de aici că la toate popoarele, indiferent de mediul social și intelectual și de schimbările ce pot interveni în nivelul lor de viață, va exista întotdeauna, pe treapta cea mai înaltă a scării sociale, o mică proporție de oameni foarte inteligenți și, pe treapta opusă, o proporție echivalentă de oameni reduși, majoritatea populației situîndu-se între aceste două extreme.

Mult mai tîrziu după Stuart Mill, care spunea că: „Printre procedeele vulgare de care ne folosim pentru a renunța la cercetarea influenței factorilor sociali și morali asupra spiritului uman, cel mai vulgar este procedeul care constă în a atribui diversitatea comportamentelor și caracterelor unor diversități naturale înnăscute"..., eminentul sociolog american Klineberg nu ezită să se contrazică și să complice dezbaterea, afirmînd: „Psihologii și savanții, în general, nu neagă că ereditatea ar explica într-o anumită măsură diferențele psihologice. Nu toți oamenii și toate familiile au aceleași însușiri naturale, oamenii moștenesc facultăți intelectuale superioare sau inferioare. Faptul acesta e confirmat de numeroase exemple și nimeni nu-l poate tăgădui. În schimb, nu este adevărat că rasele sau grupările etnice prezintă diferențieri psihologice ereditare".

Această afirmație nu se sprijină pe nimic, ci dimpotrivă. Există la fiecare rasă indivizi cu însușiri superioare, indivizi inferiori și indivizi mediocri.

„Credem că gama capacităților ca și frecvența cu care se transmit pe cale ereditară diferitele grade de aptitudini sînt aproximativ aceleași la toate grupele rasiale".

Și conchide:

„Știința nu a descoperit nici o relație între rasă și psihologie"[1].

*

Testele de inteligență nu pot fi niciodată obiective, ele nu pot ajunge niciodată la esența interioară pe care pretind s-o măsoare psihologii: „inteligența" măsurată prin teste este o caracteristică de clasă...

La fiecare stadiu al elaborării unor teste intervine un element subiectiv: mai întîi — și acest lucru este de o importanță capitală —

[1] „Presses Universitaires de France", Paris, 1961.
[2] *Ibidem*, p. 74.
[3] *Ibidem*, p. 75.
[4] *Ibidem*, p. 82.
[5] *Ibidem*, p. 84.

[1] Klineberg, O., *Race et psychologie*, „Cahiers de L'UNESCO", 1961.

în selecția și natura întrebărilor, apoi în modul de a asambla, de a grada întrebările și de a valida testul, în sfîrșit, în standardizarea lui.

În consecință, cercetarea repartiției inteligenței pe clase sociale și pe medii socio-culturale nu poate da decît rezultatul pe care îl dă. Testele de inteligență nu fac decît să constate și să reflecte totalitatea sau o parte din ceea ce copilul și-a însușit sau a experimentat, și nu pot dovedi nimic altceva.

Nici măcar încercările de a diversifica rezultatele testelor sub forma unor etaloane diferite după mediile sociale nu sînt satisfăcătoare.

În centrul aceleiași grupări socio-culturale coexistă, într-adevăr, o multitudine de micromedii, unde condițiile de dezvoltare sînt diferite. Adevărata problemă este numai amînată, nu și rezolvată.

Atîta timp cît nu vom respinge cu toată tăria încercarea de a măsura, cu ajutorul testelor mentale, o inteligență privită ca ceva „în sine" și presupusă „înnăscută" în individ, vom continua să alergăm după o nălucă.

Trebuie să facem cît mai curînd cale întoarsă și să redăm celebrei butade a lui Binet: „inteligența este ceea ce măsoară testul meu", adevăratul ei sens. Altminteri spus: „testul meu nu poate servi decît ca un punct de reper în cunoașterea unui anumit subiect". Numai așa am putea da dovadă de înțelepciune.

Cu această condiție, testele de inteligență ar putea aduce mari servicii educatorului și chiar însuși omului, care s-ar putea situa pe sine printre semenii lui, cîntărindu-și posibilitățile actuale spre a-și „programa" într-un fel dezvoltarea ulterioară.

Astfel descompus, mecanismul măsurării inteligenței ne apare într-adevăr ca un alibi visat pentru perpetuarea structurilor sociale și economice și menținerea unei selecții timpurii în interiorul instituțiilor școlare.

Celor care fetișizează coeficientul intelectual le-au răspuns cercetări actuale, relevînd influența determinantă a mediului social asupra nivelului intelectual al indivizilor și nimicind astfel mitul invariabilității coeficientului intelectual generat de noțiunea de „inteligență pură".

CAPITOLUL II

DESPRE EDUCAȚIE

COPII EDUCAȚI ÎN AFARA PROPRIILOR FAMILII

O. Brunet[1] a studiat timp de cîțiva ani trei grupe de copii.

Primul grup l-a ales printre copiii unor studenți sau foști studenți în psihologie; nivelul de cultură al acestora era conferit de absolvirea învățămîntului superior.

Al doilea grup era alcătuit din copiii unor familii muncitorești; nivelul lor cultural era acela conferit de absolvirea claselor elementare și a școlilor de meserii.

Cel de-al treilea grup se compunea din copii educați în afara propriilor familii. Familiile-gazde aveau un statut socio-cultural asemănător cu al familiilor muncitorești — ca și majoritatea familiilor din care proveneau copiii găzduiți.

Copiii au fost mai întîi supuși testului Gesell, adaptat de Brunet-Lézine și, după trei ani, testului Binet-Simon rectificat.

Ținînd seama de coeficienții de dezvoltare globali și medii, copiii vădeau la început, și indiferent de mediul social căruia aparțineau, o dezvoltare identică. Pînă la vîrsta de doi ani, dezvoltarea copiilor din grupele I și II continuă în același ritm; mai tîrziu însă încep să apară deosebiri importante, mai evidente la copiii grupei I. Printre copiii grupei a III-a asistăm la o deteriorare progresivă a coeficientului de dezvoltare, pe măsura înaintării în vîrstă. Chiar de la vîrsta medie de un an, copiii din această grupă prezintă o dezvoltare inferioară aceleia a copiilor din celelalte grupe. Cu trecerea timpului, această diferență se accentuează.

Tabelul VII ne arată și rezultatele.

Autorul a încercat să stabilească cauzele acestor diferențe, studiind mecanismele prin care acționează mediul social. Ce fel de dezvoltare fizică permite aceasta? Ce cadru oferă copilului, ce fel de stimulente? Rezultatele arată că dezvoltarea somatică a copiilor

[1] Revista „Enfance", nr. 1, 1956.

Tabelul VII

Vîrsta medie	Coeficienţi de dezvoltare medie		
	Grupa I	Grupa II	Grupa III
6 luni	100	102	100
12 luni	102	100	87
24 luni	102	102	86
3 ani	115	97	83
4 ani	117	98	80

găzduiţi de către familii străine este asemănătoare cu dezvoltarea copiilor rămaşi în familia lor, cu rezerva că pentru aceste două categorii de copii selecţionaţi controlul medical la dispensar s-a făcut în mod regulat, mai regulat în orice caz decît în ansamblul populaţiei muncitoreşti şi al copiilor educaţi în alte familii.

Pe urmă, autorul a adîncit comparaţiile între grupe, trecînd de la analiza coeficienţilor de dezvoltare globali la analiza coeficienţilor parţiali, conform celor patru sectoare comportamentale: *P* — controlul postural; *C* — coordonarea oculo-motorie (comportamentul cu obiectele); *L* — limbajul; *S* — sociabilitatea. Tabelul de mai jos redă rezultatele obţinute.

Analiza coeficientului de dezvoltare global în coeficienţi de dezvoltare parţiali

Tabelul VIII

Mediu	Vîrsta medie	Efective	Global mediu	Coeficienţi de dezvoltare parţiali medii			
				P	C	L	S
I	24 luni	20	102	100	99	102	100
	30 luni	19	105	—	100	100	—
II	24 luni	20	102	98	103	98	104
	30 luni	23	97	—	100	98	—
III	12 luni	21	98	80	90	90	100
	24 luni	22	84	85	87	81	84
	30 luni	23	85	—	90	78	—

Analiza rezultatelor devine acum foarte interesantă. În primul rînd ea ne îngăduie să observăm că, începînd de la vîrsta de doi ani, apar anumite diferenţe între grupele I şi II, diferenţe pe care coeficienţii de dezvoltare globali identici nu le arătau.

Copiii care provin dintr-un mediu intelectual au, încă de la această vîrstă, un avans verbal categoric faţă de copiii care provin dintr-un mediu muncitoresc. Dimpotrivă, copiii de muncitori sînt superiori din punctul de vedere al sociabilităţii, ceea ce se explică, desigur, prin faptul că mamele lor au grăbit mica „dresură" care permite copiilor să se descurce mai repede singuri.

La vîrsta de treizeci de luni, diferenţa de nivel a organizării limbajului se exprimă prin superioritatea copiilor din grupa I în folosirea pronumelor şi repetarea corectă a frazelor.

La şase luni, coeficienţii de dezvoltare globali fiind identici în cele trei grupe, copiii educaţi în afara propriilor familii încep să se diferenţieze de celelalte grupe, care continuă să se dezvolte într-un mod egalitar.

Întîrzierile constatate la controlul postural sînt vizibile (80 în loc de 100) la vîrsta de 2 ani. Dacă întîrzierea motorie începe să fie recuperată, în celelalte sectoare supuse investigaţiei (limbaj, achiziţii sociale, comportament faţă de obiecte) se observă, dimpotrivă, o întîrziere foarte pronunţată.

La trei ani, analiza comparativă a probelor efectuate de cele trei grupe indică o proporţie mult mai mare de reuşite pentru copiii din grupa I, mai ales cu privire la limbaj, dar şi la alte probe.

Comparînd numai primele două grupe, am putea da o explicaţie a diferenţelor observate, bazîndu-ne, desigur, pe diferenţele de mediu social şi pe deosebirile de inteligenţă ereditară. Totuşi, la copiii din grupele II şi III, cu aceeaşi origine socială şi o ereditate mentală pe care o putem presupune analoagă, ceea ce diferă e mai cu seamă mediul din punctul de vedere al stimulării pe plan educaţional.

NEGRI ŞI ALBI

Clasica problemă a influenţelor separate sau simultane ale eredităţii şi mediului social ar putea fi rezolvată — după părerea lui Klineberg — în modul următor:

„Să presupunem că vom încerca să atenuăm diferenţele de mediu, că vom face aceste medii cît mai asemănătoare cu putinţă. Dacă diferenţa în rezultatele testelor manifestă tendinţa să dispară pe măsură ce se atenuează diferenţa între medii şi dacă diferenţa notelor dispare cu totul cînd mediile au devenit, practic vorbind, cu totul identice, atunci dispunem de un argument hotărîtor în fa-

voarea explicării diferențelor înregistrate prin influența mediului mai degrabă decît prin cea a eredității"[1].

Cu acest prilej Klineberg descrie o serie de experiențe efectuate în S.U.A., țară unde trăiesc laolaltă grupuri de origine etnică și socială diferite; s-ar putea porni de la ipoteza că aceste grupuri au antecedente culturale, posibilități de ordin educativ și economic identice, așa încît diferențele efectiv constatate ar putea fi foarte bine atribuite eredității. Lucrurile nu stau chiar așa: indienii trăiesc în rezervații, negrii nu dispun de aceleași școli și nici de aceleași funcții ca albii.

Este adevărat că, în genere, negrii obțin note mai mici. Totuși, analizați individual, mulți negri reușesc mai bine decît numeroși albi. Se mai observă, de asemenea, că negrii din Sud reușesc mai puțin decît negrii din Nord, după cum negrii din anumite state din Nord reușesc mai bine ca albii din anumite state din Sud.

La Nashville (Tennessee), unde segregația persistă, se constată o netă superioritate a copiilor albi. La New York, unde școlile sînt comune, nu se constată nici o diferență.

Pentru ansamblul populației albe sîntem în drept să ne așteptăm la un coeficient intelectual de 100 de puncte, care constituie, prin definiție, norma sau nivelul la care vor fi raportate rezultatele obținute de copiii negri. În statul rural Tennessee, copiii negri obțin în medie un coeficient intelectual de 58 de puncte, așadar cu mult sub normal. În statul California, mai precis la Los Angeles, copiii negri ajung și chiar uneori depășesc ușor coeficientul „normal" de inteligență, obținînd în medie nota 105. Iată — conchide K l i n e b e r g — un fapt important, care contrazice existența unor diferențe de aptitudini, chipurile înnăscute, în grupurile rasiale.

Am putea totuși propune și o altă explicație, și anume migrația selectivă. Într-adevăr, majoritatea negrilor care trăiesc în orașele mari din nordul Statelor Unite sînt originari din Sud, unde familiile lor au trăit odinioară. S-a spus adesea că numai oamenii energici și cu spirit de inițiativă — deci mai apți să se adapteze unui mediu nou — emigrează; indivizii cu o inteligență inferioară rămîn la locurile lor.

În virtutea acestei ipoteze, negrii din nord ar obține note mai bune la testele de inteligență nu fiindcă au beneficiat de posibilitățile oferite de un mediu superior, ci pur și simplu fiindcă natura i-a înzestrat de la început cu mai multă inteligență. Acest lucru, se spune mai departe, ei l-au dovedit emigrînd.

[1] K l i n e b e r g, O., *Op. cit.*

În realitate această ipoteză nu este prea convingătoare; se poate tot atît de bine presupune că emigranții sînt niște oameni învinși, care nu au putut prinde rădăcini nicăieri, care n-au achiziționat bunuri materiale, nu și-au făcut o situație, nu și-au găsit un loc în societate, în sînul propriei lor colectivități, și n-au reușit să-și găsească de lucru.

Avem așadar tot atîtea motive logice de a conchide fie într-un sens, fie în celălalt. Totuși, trebuie să se facă o analiză obiectivă a naturii fenomenului de migrație în raport cu inteligența indivizilor supuși acestei migrații. E ceea ce s-a încercat în 1935. Din cauzele care au fost invocate, cu acest prilej n-a fost măcar o singură analiză care să poată demonstra că migrația este determinată de un factor unic, factorul unei așa-zise superiorități intelectuale.

Dealtminteri, înainte de a emigra în Nord, copii fiind, ei fuseseră la școală și intraseră în competiție școlară cu alți negri care pînă la urmă preferaseră să rămînă pe loc.

Așadar, dacă teoria migrației selective ar fi întemeiată, atunci notele celor care aveau să emigreze mai tîrziu trebuiau să fie net superioare notelor celorlalți membri ai populației. Or, un examen statistic riguros al rezultatelor școlare nu a arătat nici o diferență între aceste două grupe.

În concluzie, principiul migrației selective nu poate fi o explicație a superiorității copiilor negri din Los Angeles sau New York asupra fraților lor din Memphis sau New Orleans.

În orice caz, nu poate fi vorba de un „exod" al celor mai valoroși cromozomi ai negrilor din Sud, ci numai de niște posibilități de viață mai bune oferite de către orașele din Nord. Această ultimă concluzie e coroborată cu rezultatele unei a treia anchete de o altă factură.

Un mare număr de copii negri trăiesc, unii de mai mult timp, alții de mai puțin, la New York. Supunîndu-i pe cei mai mulți — școlari și școlărițe — la cîteva teste, s-a observat că există o strînsă legătură între mărimea notelor și durata timpului trăit în oraș. În general, copiii care au trăit mai mult timp la oraș au obținut notele cele mai bune, pe cînd copiii stabiliți de dată mai recentă aveau note mai proaste.

Anchete asemănătoare efectuate la Washington și Philadelphia au dus la aceleași rezultate. Iată, deci, că este foarte îndreptățită ipoteza după care la condiții de mediu egale, diferența între notele la teste scade, tinzînd chiar să dispară cu desăvîrșire.

Explicația bazată pe diferențierile rasiale înnăscute a aptitudinilor intelectuale este ca atare lipsită de temei.

În 1931, o psihologă americană, Myrthe B. Mc. Graw[1], a socotit posibilă ipoteza că două grupe rasiale pot fi comparate nemijlocit, eliminîndu-se efectul experienței anterioare de viață, adică efectul mediului social. Pentru aceasta a examinat, în Florida, un grup de copii negri și un altul de copii albi în vîrstă de 2 pînă la 11 luni, supunîndu-i la așa-numitele *„baby-tests"*. Cum rezultatele arătau o netă superioritate a copiilor albi, autoarea a dedus că există o infirmitate intelectuală înnăscută printre copiii negri. Concluzia e fundamental greșită. Într-adevăr, a pretinde că la această vîrstă influența mediului e neglijabilă, înseamnă a nu acorda nici o importanță unor factori atît de semnificativi cum sînt dezvoltarea fizică, alimentația postnatală, atenția și îngrijirea de care pruncii s-au bucurat încă din primele lor zile de viață.

Din acest punct de vedere era normal ca pruncii negri să fie dezavantajați, ei trăind în case de oameni nevoiași și fiind mai puțin sănătoși decît pruncii albi cu care erau comparați.

Mai mult ca sigur că dezvoltarea mentală la începutul vieții nu se face independent de dezvoltarea fizică, iar aceasta, la rîndul ei, nu este independentă de mediul social. De fapt, *„baby-testele"* au măsurat și aptitudinile motorii și pe cele sociale sau intelectuale.

O anchetă mai recentă (1946) efectuată sub conducerea profesorului Gesell printre copiii negri din New Haven (Connecticut), și publicată în „Journal of genetic psychology", a arătat că aceștia prezintă o dezvoltare fizică și mentală egală cu a copiilor albi. De data aceasta însă între mamele lor au existat deosebiri vizibile în ce privește alimentația pre- și postnatală (ca rezultat al unei mai judicioase reglementări alimentare introduse în timpul războiului). Trebuie notat, de asemenea, că situația economică a grupului de negri se îmbunătățise simțitor ca urmare a posibilităților oferite prin extinderea industriilor legate de apărarea națională.

Și astfel s-a putut din nou constata — și aceasta la copii în vîrstă de mai puțin de un an — că este justă ipoteza după care uniformizarea condițiilor de viață duce totodată la uniformizarea rezultatelor testelor.

---

[1] Citată de Klineberg, *Le racisme devant la science.*

ROȘII ȘI ALBI...

S-au întreprins cercetări și asupra unui alt grup etnic, indienii din America.

Trăind în condiții de viață cu totul diferite, cu o situație materială defavorabilă, cu antecedente culturale și o experiență anterioară total deosebită de cea a americanilor albi, vorbind prost limba engleză, era firesc ca ei să obțină note mici la testele de nivel. Coeficientul lor intelectual mediu nu a atins decît 81 de puncte. S-a încercat să se stabilească importanța acestor determinante sociale, sustrăgîndu-se copiii indieni, încă de la vîrsta cea mai fragedă, acțiunii mediului social.

O experiență de acest fel s-a efectuat în 1932. Cîțiva copii indieni au fost plasați și îngrijiți în familii de culoare albă și au ajuns la un coeficient intelectual mediu de 102 puncte. Rezultatele dovedeau cît se poate de clar că două grupe etnice trăind într-un mediu social analog obțin note asemănătoare. Desigur, nu trebuie să omitem a menționa că acești copii de indieni erau excepțional de bine înzestrați. Se prea poate, într-adevăr, ca familia-gazdă de culoare albă să-și fi „ales" anume copilul și să-l fi adoptat numai după ce a constatat că este înzestrat din punct de vedere intelectual.

Ajunși aici, ne lovim din nou de problema selecției care, de data aceasta, se pune nu numai în planul migrației, ci și în planul alegerii copiilor. E o problemă delicată, pe care autorul acestei experiențe a căutat s-o rezolve cel puțin în parte, testînd frații și surorile copiilor adoptați: coeficientul lor intelectual mediu era de 87,5, așadar cu mult inferior aceluia al copiilor crescuți în mediul „alb".

Vom reveni, de altminteri, într-un mod mai aprofundat asupra problemei copiilor adoptați.

În orice caz, o altă experiență, mai recentă, din 1942, făcută la Universitatea din Oklahoma și citată de Klineberg, ne oferă probe și mai convingătoare cu privire la influența mediului asupra nivelului intelectual determinat de teste.

Întîmplarea a vrut ca într-o zi să se descopere într-o rezervație de indieni un zăcămînt de petrol. Incidențele socio-economice și culturale ale acestei descoperiri asupra condițiilor de viață ale indienilor au făcut ca acestea să devină identice cu condițiile de viață ale albilor cu care au fost comparați.

În două teste diferite — unul verbal, celălalt necomportînd folosirea limbajului — indienii au obținut un coeficient intelectual

mediu de respectiv 104 și 100 puncte. Aparenta inferioritate a copiilor indieni dispăruse deci cu desăvîrșire; mai mult, dacă mai persista o ușoară diferență, ea era în favoarea copiilor indieni și nicidecum a copiilor albi care frecventau aceleași școli.

Rezultatul acesta nu mai poate fi explicat printr-o lege a selecției. Petrolul fusese descoperit după instalarea indienilor în regiune. De data aceasta însă ei avuseseră norocul să se bucure de o serie de avantaje refuzate celorlalți.

Concluzia care se impune este că, la posibilități egale, copiii indieni din America reușesc tot atît de bine ca și ceilalți.

Reiese cît se poate de clar de aici, precum și din toate cercetările întreprinse în acest domeniu, că nu se poate dovedi existența unor deosebiri de inteligență înnăscute care s-ar datora rasei, că numai condițiile oferite de mediul social și educativ explică cel mai bine diferențele constatate în rezultatele testelor și că pe măsură ce posibilitățile oferite de mediul social tind să devină aceleași, diferențele observate în rezultatele din cadrul testelor tind și ele să dispară, iar Klineberg, împreună cu experții de la UNESCO, conchide:

„Ori de cîte ori a fost cu putință să se elimine diferențele datorate condițiilor impuse de mediul fizic și social, testele au arătat asemănarea fundamentală a caracterelor intelectuale aparținînd diferitelor grupe omenești"[1].

Cu privire la fenomenele de variație a coeficientului intelectual, ne vine în minte ideea să ne interesăm de dezvoltarea copiilor mici de tot, care se găsesc foarte de timpuriu în situații deosebite: este tocmai cazul copiilor adoptați, al gemenilor și al copiilor dați în îngrijire diverselor instituții (grădinițe sau orfelinate).

COPIII ADOPTAȚI

S-au făcut studii interesante, mai ales în Statele Unite, cu privire la copiii adoptați. Plecînd de la ipoteza că frații și surorile din aceeași familie prezintă mai multe asemănări decît copiii fără legătură de rudenie, se vor studia frații și surorile crescuți în medii diferite și, dacă se observă deosebiri, acestea vor fi comparate atît cu cele constatate la frații și surorile crescuți împreună, cît și cu cele ale copiilor neînrudiți, reuniți în mod

[1] Klineberg, O., *Op. cit.*

întîmplător. Dacă se constată că diferențele notate la copiii adoptați sînt analoage cu cele observate la copiii neînrudiți, se va obține un argument serios în favoarea ipotezei influenței mediului asupra determinării inteligenței. În sfîrșit, vom ajunge la aceeași concluzie dacă, crescuți fiind într-un mediu identic, copiii neînrudiți se vor comporta în cadrul testelor ca frații și surorile lor adevărați, crescuți laolaltă.

Să semnalăm de la început că acest gen de cercetare se ciocnește adesea de numeroase obstacole, de pildă de obstacolul plasamentului selectiv al copiilor despre care am vorbit.

Părinții adoptivi evită să ia copii ale căror anomalii sînt evidente. Cunoscînd semnificația coeficientului intelectual (din punct de vedere social ele sînt cele mai favorizate), familiile adoptive revendică numai copii inteligenți.

Chiar serviciile de plasare caută să încredințeze copiii cei mai înzestrați unor familii cît mai bune. Dealtminteri această selecție nu are o importanță prea mare. În America s-au comparat coeficienții intelectuali medii ai copiilor adoptați de familii din păturile sociale superioare (cîțiva ani după adopțiune) cu coeficienții intelectuali ai copiilor crescuți de mama lor legitimă. Rezultatele au fost de 115 și respectiv 95 de puncte. Schimbarea mediului avusese așadar asupra copiilor o influență categorică, ceea ce nu se prea constata din presupusa lor ereditate psihologică.

Să mai notăm, printre posibilele cauze de erori întîlnite în studiile asupra copiilor adoptați, că există mai multe categorii de copii de acest tip: orfani, copii maltratați, scoși din familiile lor, copii abandonați de părinți, copii nelegitimi, părăsiți de mamă și cu tată necunoscut. În sfîrșit, măsurarea „valorii" mediului este destul de anevoioasă.

Vom menționa totuși cîteva din principalele rezultate ale acestor experiențe.

În urma unui studiu întreprins la Chicago[1] în 1928 asupra a 101 copii adoptați, s-au constatat, la copiii plasați în familiile cele mai bune, și rezultatele cele mai bune.

Căutînd să elimine efectele selecției, autorii anchetei n-au reținut decît copiii nelegitimi plasați în primii doi ani de viață. Iată la ce rezultat s-a ajuns:

— 45 de copii nelegitimi plasați într-un mediu familial BUN: coeficient intelectual mediu 112;

[1] Citat de J. Sutter în *L'eugènique*, „Cahier de L'INED", nr. 11.

— 39 de copii nelegitimi plasaţi într-un mediu familial MEDIOCRU: coeficient intelectual mediu 105;

— 27 copii nelegitimi plasaţi într-un mediu familial PROST: coeficient intelectual mediu 96.

În pofida acestor precauţiuni, superioritatea mediului bun persistă.

Pe deasupra — şi lucrul acesta nu este lipsit de interes — experienţa din Chicago a mai scos în evidenţă şi alte fapte. În grupul examinat, 120 de copii aveau tatăl sau mama deficienţi mentali, iar 26 din ei aveau ambii părinţi debili mentali. Coeficienţii intelectuali medii ai acestor copii au fost de 98 şi respectiv 81 de puncte. Cei rămaşi mai mult timp în contact cu părinţii lor adevăraţi au dat coeficientul intelectual cel mai scăzut. Nici unul însă n-a rămas la un nivel care l-ar fi putut categorisi drept anormal.

În experienţa care a avut loc în 1928 în California sub controlul lui Burk, 214 copii adoptaţi au fost comparaţi cu 105 elevi trăind în propria lor familie. Vîrsta medie a adopţiunii se situa la aproximativ trei luni. S-a stabilit că pruncii adoptaţi proveneau dintr-un mediu care în această regiune „dădea" copii cu un coeficient intelectual mediu normal (100 de puncte). După măsurarea nivelelor intelectuale ale tuturor copiilor şi părinţilor adoptivi sau adevăraţi, s-a constatat la copiii adoptivi un coeficient intelectual mediu de 107, iar la ceilalţi de 115.

Această creştere de 7 puncte în raport cu previziunile făcute trebuie pusă în seama influenţei favorabile a mediului de adopţiune. Burk, vrînd să demonstreze ceea ce nu putea fi demonstrat şi să măsoare ceea ce nu putea fi măsurat, adică rolul eredităţii şi al mediului în determinismul inteligenţei, s-a încurcat într-un calcul statistic care l-a făcut să atribuie 37% din valoarea coeficientului intelectual variaţiei intrafamiliale ereditate-mediu (18% mediului şi 19% eredităţii), iar restul de 63% „altor factori" care operează în sînul unei familii diferenţiindu-i elementele (de pildă, diversitatea genetică face posibilă naşterea unui geniu într-un mediu mediocru sau a unui arierat într-o familie de oameni inteligenţi).

Sîntem aici în faţa unei treceri mecanice din planul eredităţii biologice în planul eredităţii aptitudinilor intelectuale. Este o transpunere arbitrară, falsă şi lipsită de orice bază ştiinţifică reală. Vom reveni dealtminteri mai pe larg asupra acestei importante probleme.

Trebuie să consemnăm, de asemenea, şi rezultatele unei cercetări făcute în statul Minnesota în 1935, asupra unui număr

de 194 copii nelegitimi, adoptaţi la vîrsta medie de 6 luni şi testaţi între 5 şi 14 ani. Ei au fost comparaţi cu alţi 194 de copii de aceeaşi vîrstă şi de acelaşi sex, crescuţi de proprii lor părinţi; mediile familiale erau asemănătoare, iar investigarea a fost făcută cu atenţie. Iată rezultatele:

Tabelul IX

Profesiunea părinţilor	Coeficient intelectual al copiilor adoptaţi	Coeficient intelectual al copiilor legitimi
Liber profesionişti	113	119
Oameni de afaceri	112	118
Comercianţi, vînzători, specialişti	111	107
Semispecialişti	109	101
Relativ fără specialitate	108	102

De fapt, în afara unei scăderi a valorii coeficientului intelectual pe profesii, se observă şi o regresiune a acestei valori la copiii adoptaţi. Nu încape îndoială, aceasta se datoreşte faptului — aşa cum au şi dovedit cercetările — că familiile adoptive constituiau, în genere, un mediu mai favorabil decît familiile adevărate; de asemenea, că motivările şi aspiraţiile referitoare la educaţia copiilor adoptaţi sînt mai bine formulate la familiile adoptive, îndeosebi la cele din clasele mijlocii: copilul adoptat este dorit şi acceptat în mod deliberat.

Un studiu recent[1] aduce clarificări asupra copilului dorit sau nu, în special de mama lui.

Două grupe de copii au fost comparate după criteriul: copil dorit — copil nedorit. Grupele au fost în aşa fel alese încît să se poată elimina mai toate variabilele: clasa socială, vîrsta şi sexul copilului, ordinea în care s-a născut, vîrsta mamei, ocupaţia, modul cum aceasta a suportat sarcina, momentul naşterii, sănătatea copiilor în primii trei ani de viaţă.

S-a observat astfel că în primii trei ani copilul nedorit se diferenţiază de copilul dorit, din mai multe puncte de vedere. Dezvoltarea lui intelectuală şi motorie este înceată, el suferă de angoase. Cît priveşte atitudinea mamei, ea nu este trecătoare şi momentană, ci se prelungeşte şi se exteriorizează în timp, sub diferite forme, care pot merge de la indiferenţă la ostilitate vădită.

[1] Emery, *Mauzeur et Sand.* În: „Enfance", 1962.

GEMENII

Interesul pe care-l prezintă cercetările asupra gemenilor este evident. Se ştie, bunăoară, că la gemenii identici sau monozigoţi, potenţialul biologic şi fizic este întotdeauna identic la naştere (bineînţeles, în aceleaşi condiţii de greutate şi de naştere). Orice modificare observată mai tîrziu la fiecare pereche de gemeni poate fi atribuită oricărui alt factor, numai eredităţii nu.

Este metoda *„co-twin-control"*, imaginată în 1929 de Gesell şi Thompson şi utilizată pe o scară largă în Statele Unite şi Uniunea Sovietică: ea a dat rezultate interesante mai cu seamă cînd s-au putut studia cupluri de gemeni identici crescuţi în medii diferite, dar despărţiţi pretimpuriu.

Woodworth, în 1941, a studiat treizeci de perechi de gemeni identici, despărţiţi pretimpuriu, fiecare copil fiind observat o anumită perioadă de timp de la despărţirea de gemenul său. În majoritatea cazurilor, mediul în care s-au dezvoltat cei doi gemeni nu se deosebea prea mult, iar valoarea medie a diferenţelor coeficienţilor lor intelectuali era de aproximativ 6 puncte. De fapt, această valoare ne ascunde cîteva constatări interesante, pe care însă tabelul X[1] le pune judicios în evidenţă.

Deosebirile cele mai importante între coeficienţii intelectuali (între 10 şi 24 de puncte) se constată atunci cînd diferenţele educative ale mediului sînt mai mari. Corelaţia cu scara folosită pentru clasificarea avantajelor sociale şi culturale ale mediilor sociale este de plus 80 de puncte între diferenţa coeficientului intelectual şi cea a nivelului educativ.

Acela dintre gemeni care are un avantaj educativ este mai totdeauna superior celuilalt. Se observă, de asemenea, la cele opt perechi de gemeni dintre care unul a fost crescut la oraş, iar celălalt la ţară, o diferenţă de sase ori mai mare în favoarea celui crescut în mediul urban (24, 19, 17, 10, 8 şi 6 puncte).

Din aceste studii efectuate asupra unor gemeni identici trebuie să deducem, aşadar, că deosebirile de inteligenţă — aşa cum reies din teste — sînt importante cînd există un mare contrast între avantajele pe care le oferă mediul educativ.

Henri Piéron utilizează principalii indici de corelaţie obţinuţi comparativ după examinarea unor perechi de gemeni crescuţi împreună sau separat, referindu-se la studiile americane din

[1] Citat de Sutter, J., *L'éugénique*, p. 180.

Tabelul X

Sexul	Vîrsta în momentul despărţirii	Vîrsta în momentul testării (în ani)	Diferenţe de mediu			Diferenţe între proceneţele intelectuale
			În ani de şcolaritate	În avantajele educative	În avantajele sociale	
1	2	3	4	5	6	7
F.	18 luni	35	14	37	25	24
F.	18 luni	27	15	32	14	12
M.	1 an	27	4	29	31	19
F.	5 luni	29	4	22	15	17
F.	18 luni	29	5	19	13	7
F.	18 luni	19	1	15	27	12
M.	2 ani	14	0	15	15	10
F.	3 luni	15	1	14	32	15
M.	2 luni	23	1	12	15	−2
F.	6 luni	39	0	12	15	−1
F.	14 luni	38	1	11	26	4
M.	1 lună	19	0	11	13	1
F.	1 an	12	1	10	15	5
M.	1 an	26	2	9	7	1
M.	1 lună	13	0	9	27	−1
F.	6 ani	41	0	9	14	−9
F.	2 ani	11	0	8	12	2
F.	3 ani	59	0	7	10	8
M.	1 lună	19	0	7	14	6
F.	1 lună	30	9	?	?	−1
F.	1 lună	19	0	?	?	−3
M.	1 lună	20	0	?	?	±4

Notă:

Deosebirile de ordin educativ şi social au fost evaluate „în puncte", cu un maximum posibil de 50. Fiecare autor evalua deosebirile de mediu pentru fiecare pereche de gemeni studiaţi, începînd cu o scară de 10 puncte. Cifra dată în tabel reprezintă suma acestor evaluări. Valoarea negativă a diferenţei între cele două proporţii ale procentajului intelectual înseamnă că gemenii care beneficiau — în mod aparent — de avantaje educative superioare, au prezentat procentajul intelectual cel mai scăzut.

1935[1]. Tabelul următor arată rezultatele obţinute în funcţie de anumite variabile.

[1] Valoarea coeficientului de corelaţie poate varia de la plus 1 (sau plus 100), adică există un paralelism absolut între două serii de variabile, ceea ce înseamnă (pînă la —1 sau minus 100) (adică cele două serii de variabile evoluează în sens invers una faţă de cealaltă). Coeficientul de corelaţie este cu atît mai apropiat de zero, cu cît legătura este mai slabă; sînt cu adevărat semnificativi numai coeficienţii superiori lui 0,70 (extras din *Vocabulaire de psycho-pédagogie de LAFON*, P.U.F., 1963, p. 557).

Tabelul XI

Variabile şi natura testelor	Coeficientul de corelaţie[1]	
	Gemeni despărţiţi	Gemeni trăind împreună
Înălţime	98	97
Greutate	97	88
Vîrstă mentală	92	64
Coeficient intelectual Binet-Simon	91	67
Coeficient intelectual Otis	92	73
Cunoştinţe (Stanford)	96	50
Personalitate (Woodworth)	56	58

Este uşor să ne dăm seama că cele mai puternice corelaţii se situează la nivelul staturii şi al greutăţii, adică la nivel fizic. Nu acelaşi lucru se întîmplă la nivel psihic.

Dacă gemenii crescuţi împreună se deosebesc prea puţin, exceptînd personalitatea, ceea ce nu trebuie să ne surprindă (după cum vom vedea îndată în legătură cu un studiu al lui R. Zazzo), dimpotrivă, gemenii crescuţi separat prezintă diferenţe intelectuale destul de vizibile, dovedindu-se încă o dată influenţa mediului asupra aptitudinilor intelectuale măsurate de teste.

Dar să ne întoarcem la cercetările efectuate de Zazzo asupra gemenilor.

Eminentul psiholog francez studiază problema inferiorităţii intelectuale a gemenilor. Ancheta efectuată în 1944, deja menţionată, dezvăluise, în ansamblu, o inferioritate a gemenilor în raport cu populaţia (diferenţă nominală de 7 puncte).

Considerînd atunci că această comparaţie — pentru a fi semnificativă — trebuie făcută asupra unui mediu identic şi, în măsura posibilităţilor, şi asupra unei fratrii identice, R. Zazzo a tras din această anchetă următoarele învăţăminte:

În primul rînd, inferioritatea medie a gemenilor nu este absolută. Ea apare în funcţie de condiţiile sociale în care trăiesc. În al doilea rînd, inferioritatea relativă a gemenilor în raport cu nivelul grupului social din care fac parte este aproape constantă.

Vorbind de inferioritatea fizică a gemenilor, autorul afirmă că factorii răspunzători de această inferioritate nu depind, mai mult ca sigur, de ereditate, „ci de condiţiile sociale ale mediului ori-

[1] Pieron, H., *Psychologie differentielle*, tom. V, Paris, P.U.F.

ginar; rivalitatea intrauterină pentru hrana maternă, prematuritatea în clipa naşterii şi traumatismele extrauterine".

În ceea ce priveşte inferioritatea intelectuală a gemenilor, autorul emite şi ipoteza că însăşi situaţia perechii gemelare, foarte strîns unită, fereşte gemenii de influenţa mediului. Acest lucru se manifestă printr-o deficienţă a limbajului privit ca funcţie de comunicare, deficienţă căreia i se datoreşte, într-o mare măsură, inferioritatea gemenilor supuşi la testele de inteligenţă.

Această ipoteză exclude, aşadar, posibilitatea de a explica întîrzierea intelectuală a gemenilor printr-o oarecare micşorare a capitalului genetic moştenit de la părinţi.

Făcînd apel la concursul Irenei Lézine, René Zazzo a examinat 28 de gemeni în vîrstă de 1 pînă la 4 ani. Coeficienţii de dezvoltare parţială au fost următorii: la probele posturale 100, la probele de coordonare 100, la probele de limbaj 75, la probele de sociabilitate 65.

Coeficientul de dezvoltare globală medie de 88 de puncte poate fi în cazul acesta explicat printr-o întîrziere în limbaj şi în sociabilitate.

Rezultatele fiind normale la examenul locomotor, al echilibrului şi la coordonarea mişcărilor, rezultă că trebuie să excludem deficitul neurologic şi mental congenital.

În ceea ce priveşte întîrzierea lingvistică, se pune mai puţin problema bogăţiei vocabularului cît a apariţiei funcţiilor relaţionale ale limbajului: construcţia primelor fraze se face cu întîrziere, schema lor e greşită, intervine o confuzie verbală între o frază şi alta; gemenii comunică între ei printr-un limbaj criptofazic, ininteligibil pentru persoanele din jur. Dimpotrivă, în relaţiile cu mama lor limbajul este aproape corect.

Această întîrziere a limbajului nu este decît efectul izolării gemenilor şi acţionează, la rîndul lui, ca un factor de consolidare a izolării. Se ştie că dezvoltarea verbală a copilului unic este mai rapidă decît a copiilor din familiile numeroase. Copilul unic este mai solidar cu adulţii, beneficiază deci în mod direct de influenţele lor verbale sau de altă natură.

Totuşi o dată scăpat de sub tutela lor, copilul unic se izolează şi mai mult într-un limbaj interior, denumit „egocentric". Poate că tocmai acest dialog cu adultul şi cu sine însuşi este raţiunea superiorităţii lui la nivel verbal.

Gemenii, ca doi fraţi strîns apropiaţi, trăind mai tot timpul împreună, nu înclină să comunice cu adulţii. Valorile relaţionale lingvistice se dezvoltă la ei încet: pronumele, conjuncţiile, adjectivele care exprimă — aşa cum bine a constatat Henri Wal-

lon „traiectoriile proiectate de gîndire în lumea lucrurilor", altminteri spus, tendințele spre abstractizare. Aceste deficiențe se manifestă printr-un potop de cuvinte cu o puternică încărcătură afectivă — sînt sinpraxice, după expresia lui Luria: vocabulele (interjecții, onomatopee, adverbe) se amestecă cu acțiunea și o prelungesc.

La gemeni, acest limbaj infantil persistă peste termenul normal. Limbajul egocentric nu este întîlnit mai rar la gemeni decît la ceilalți copii și mai adesea la copiii unici cu nivel socio-economic superior decît la cei cu nivel social inferior.

R. Zazzo face o distincție — și acesta este unul din aspectele cele mai importante ale studiului său — între limbajul „pentru sine", care însoțește gîndirea și vorbirea pentru a asigura într-o oarecare măsură reglementarea desfășurării acțiunii — și limbajul egocentric, care este „instrumentul unei gîndiri raționale îndreptată spre lucruri o gîndire nu „pentru sine", ci exprimată cu glas tare. Și aceasta deoarece în realitate limbajul egocentric nu dispare la vîrsta de 6 ani, ci se interiorizează. El „reprezintă un nou progres de diferențiere și determinare reciprocă între limbajul interior și limbajul comunicării, între gîndirea pentru sine și gîndirea pentru alții".

Problema nu este deci a unei supraviețuiri a autismului, ci a unui preludiu la reflecția rațională. Dealtminteri, Vîgotski a arătat că procentul limbajului egocentric se dublează cînd copilul este pus în fața unor activități grele: copilul gîndește cu voce tare pentru a-și raționaliza mai bine sarcina. Verbalizarea se va desprinde deci din activitatea imediată spre a o preceda și va căpăta în felul acesta valoarea unei planificări; situațiile care provoacă solilocvii se caracterizează prin activități tehnice de manipulare, de construcție, de creație.

Or, tocmai viața izolată a gemenilor, ca formă arhaică și anormală de sociabilitate, este un obstacol în calea oricăror influențe care îngăduie un contact cu un mediu lărgit.

Luria, încercînd să reeduce cîțiva gemeni identici, i-a despărțit în două grupe identice, supunînd prima grupă la un antrenament special. După 10 luni de antrenament, frazele ininteligibile, limbajul criptofazic, strict „pentru sine", dispăruseră la acești copii.

În afară de aceasta, o reeducare specială accelerează procesul de eliberare a limbajului din acțiunea imediată. De fapt, reeducarea nu a avut decît un rol secundar; factorul esențial a fost întreruperea izolării, obligarea gemenilor de a stabili relații directe cu mediul înconjurător.

După ce gemenii lui Luria au fost despărțiți și introduși în atmosfera călduță a unei vieți comune, a apărut la ei limbajul egocentric, cu funcțiile lui de planificare și de reglementare. Limbajul, care pînă atunci fusese „sinpraxic", devenea acum o activitate independentă, cu alte cuvinte proces de gîndire.

Rezultă de aici, cît se poate de clar, că inferioritatea gemenilor la testele de inteligență nu este înnăscută, ci achiziționată prin însăși situația gemenilor, care îi sustrage de la manifestarea interesului pentru lume, adică de la avantajele pe care le-ar avea comunicînd cu exteriorul. Simplul fapt de a despărți perechea gemelară alungă vraja cercului închis și suprimă cauza principală a inferiorității lor.

În rezumat, studiile întreprinse asupra gemenilor, ca și asupra copiilor adoptați, confirmă întru totul influența mediului socio-cultural asupra genezei inteligenței, așa cum este definită de teste și contribuie în felul acesta la spulberarea teoriei eredității psihologice.

GRĂDINIȚA DE COPII

Am putea îmbogăți și mai mult mănunchiul dovezilor privind influența mediului asupra valorii coeficientului intelectual. Pentru aceasta nu vom avea decît să ne oprim la un mediu educativ privilegiat, care este grădinița de copii. Tot în Statele Unite, la Universitatea statului Iowa îndeosebi, s-au făcut o serie de cercetări asupra unor copii de vîrstă preșcolară.

În 1940, Wellman a căutat să determine la sfîrșitul unui an școlar progresul obținut în dezvoltarea inteligenței; el a înregistrat astfel, în mai multe rînduri, o creștere medie de 7 puncte a coeficientului intelectual, dar mult eșalonată în timp. Această progresiune medie a nivelului intelectual și comparația care s-a făcut între copiii de la grădiniță și cei din grupele-martore au permis să se atribuie numai mediului școlar meritul efectului stimulator.

Pe de altă parte, luînd în considerație dispersiunea anormală a variațiunilor coeficientului intelectual, problema era să se determine precis reacția copiilor în primul an de grădiniță în raport cu valoarea inițială a coeficientului lor intelectual. Iată ce s-a

observat: copiii al căror coeficient intelectual era inferior lui 100 au progresat mai mult, cei care se aflau la nivelul 120 n-au progresat deloc, dar nici n-au rămas în urmă. La sfîrșit, cei care depășeau cota de 140 de puncte au înregistrat cele mai mari rămîneri în urmă. Totul se întîmpla, așadar, ca și cum nivelul de 120 de puncte ar fi fost specific mediului, în cazul de față mediul școlar.

Aceasta înseamnă cel puțin două lucruri. În primul rînd că mediul preșcolar al grădiniței de copii este un mediu prielnic, stimulatoriu pentru ansamblul copiilor; în al doilea rînd, că acest mediu, așa cum se prezintă astăzi, este un mediu neprielnic pentru categoria copiilor „supraînzestrați" sau în avans față de vîrstă. În definitiv, această de a doua constatare nu trebuie să ne surprindă, ținînd seama de caracterul rigid al pedagogiei chiar la nivelul „grădinițelor" de copii.

Dacă nu vom lua măsuri pentru a oferi acestor copii un învățămînt potrivit cu aptitudinile lor, riscăm să-i facem să piardă timpul de pomană și să-și piardă și interesul pentru îndatoririle lor școlare, să-i vedem deci regresînd pînă la nivelul „normal", adică de 120 de puncte. Acest mod de nivelare intelectuală nu este în fond decît un epifenomen al sistemului nostru școlar. Oricum, este totuși o dovadă incontestabilă a influenței mediului asupra inteligenței. Din păcate, prea puține studii s-au ocupat de importanța exercitării unei acțiuni pedagogice precoce asupra nivelului intelectual al copiilor preșcolari.

Să citățm totuși o anchetă recentă realizată în 1966 în departamentul Rhône, la Institutul medico-pedagogic din Vaugnerat, administrat de Fundația „Satele copiilor". Acest institut primește îndeosebi debili mentali foarte tineri (între 4 și 7 ani). Durata spitalizării nu trece de patru ani. S-au putut constata astfel progrese spectaculoase ale coeficientului intelectual; dacă-i exceptăm pe debilii mentali gravi, o proporție de 17% dintr-un efectiv de 100 au fost reclasați într-un ciclu normal.

În ce privește restul copiilor primiți după acest stagiu într-un alt institut medico-pedagogic, 50% din ei au învățat să citească în decurs de un an, adică pînă la vîrsta de 9 ani. Ne dăm imediat seama de interesul deosebit pe care-l prezintă această experiență educativă precoce asupra copiilor deficienți. Ea infirmă pe un front cel puțin dublu, noțiunea clasică a debilității mentale care, pe de o parte, susține invariabilitatea coeficientului intelectual, iar de partea cealaltă, că vîrsta lecturii, la un copil atins

de debilitate mentală medie, se situează în jurul vîrstei de 11 ani. Este, oricum, o mărturie elocventă a influenței educației asupra nivelului intelectual al copiilor mici.

ORFELINATUL

Dar fenomenele de variabilitate a nivelului intelectual nu sînt identice.

În 1938, un cercetător american, Crissey, plecînd de la ideea că mediul orfelinatului este „mai bun" decît mediul unei școli pentru deficienți mentali, a emis ipoteza că doi copii cu un coeficient intelectual inițial asemănător, trăind în condițiile de mai sus, ar trebui să prezinte, la sfîrșitul unui an o diferență de coeficient intelectual în favoarea copilului internat la orfelinat.

El a examinat mai multe perechi gemelare, asociind un copil de la orfelinat cu altul provenit dintr-o școală de reeducare: după un an, copiii de la orfelinat prezentau un coeficient intelectual mediu superior cu 6 puncte celui al deficienților mentali.

Un alt studiu american (1939) s-a axat nu pe coeficientul intelectual, ci pe vîrsta mentală: cîteva fetițe dintr-un orfelinat (coeficient intelectual mediu de 64 de puncte) au fost internate într-o școală pentru deficienți intelectuali, unde au primit îngrijirile rezervate unor fetițe cu un nivel intelectual identic, dar în vîrstă de 5 pînă la 12 ani, așadar cu un nivel intelectual superior aceluia al copiilor observați. Ajutate, răsfățate, stimulate de aceste adolescente cu mintea debilă, fetițele din orfelinat s-au dezvoltat într-un mod satisfăcător, unele, atingînd chiar un coeficient intelectual normal.

Klineberg citează o anchetă făcută în rîndurile unor copii care trăiau în familiile lor, dar într-un mediu foarte defavorabil (cîteva comunități izolate din Kentucky, Virginia și Tennessee). Rezultatele obținute sînt consemnate în tabelul XII.

Iată, așadar, că un mediu defavorabil copilului poate provoca o scădere a coeficientului intelectual în perioada școlarității.

O altă anchetă, citată tot de Klineberg și efectuată printre copiii unor mateloți englezi, copii care mergeau la școală neregulat și trăiau în familii cu un nivel intelectual foarte scăzut, a demonstrat o scădere a coeficientului intelectual mediu cu 30 de puncte (de la 90 la 60). Copiii erau în vîrstă de 6 pînă la 12 ani.

Tabelul XII

Aşezări	Vîrsta	Coeficient intelectual	Deosebiri
Virginia	0 pînă la 2 ani	84	−31
	10 pînă la 12 ani	53	
Kentucky	5 pînă la 6 ani	87	−14
	13 ani	73	
Tennessee	7 ani	84	−23
	15 ani	61	
	6 ani	95	−21
	16 ani	74	

FECUNDITATEA DIFERENŢIALĂ

În succesiunea generaţiilor, admiţînd că inteligenţa, aşa cum e măsurată prin teste, este o însuşire stabilă şi ereditară, avînd în vedere că fecunditatea oamenilor cu nivel socio-economic scăzut este la popoarele occidentale mai ridicată ca la oamenii cu nivel socio-economic ridicat — înseamnă că ar trebui să ne aşteptăm la o scădere progresivă a nivelului intelectual mediu în rîndurile întregii populaţii.

Dacă, dimpotrivă, admitem că nivelul intelectual măsurat prin teste este modelat de mediul cultural, atunci dezvoltarea economică şi culturală urmează să provoace o creştere a nivelului intelectual mediu al întregii populaţii.

În Anglia, eugenişti ca Cyril Burt[1] şi Godfroy Thomson[2] sînt de părere că din pricina procentului diferenţial al producţiei, scăderea coeficientului intelectual ar trebui să fie de aproximativ două puncte pe generaţie. Studii recente efectuate în Scoţia au arătat că îngrijorarea eugeniştilor nu este întemeiată. De fapt, s-a asistat la o creştere medie de 2 puncte. Psihologii au testat la întîmplare, în aceeaşi zi, toţi copiii Scoţiei în vîrstă de 11 ani (87 498 în 1932 şi 70 000 în 1947); nota medie obţinută la primul test era de 34,5 puncte, la cel de-al doilea de 36,7.

[1] *Intelligence and fertility*, Londra, 1942.
[2] *The trend of national intelligence*, Londra, 1947.

A pronostica, aşa cum face Cattell, că peste trei secole populaţia va fi compusă în marea ei majoritate din debili mentali, înseamnă a nega evoluţia societăţii; înseamnă a uita prodigioasa ascensiune tehnică, ştiinţifică, culturală a unei ţări ca Uniunea Sovietică, de pildă, care, pornind din anul 1917 de la o situaţie socio-economică aproape medievală, a ajuns în 1968 din urmă şi a depăşit uneori ţările occidentale cele mai avansate.

Numărul muncitorilor şi funcţionarilor sovietici a crescut în 50 de ani de la 13 milioane la 83 milioane — aproape de 7 ori. Or, nivelul intelectual al populaţiei n-a scăzut prin aceasta, dacă avem în vedere procentul de şcolarizare care este, în U.R.S.S, cel mai ridicat din lume, şi spectaculoasele succese în domeniul ştiinţific şi spaţial mai cu seamă. „Omul sovietic este cel mai cultivat şi mai civilizat om din lume" — scrie A. Werth în „Le Nouvel Observateur"[1].

Să menţionăm că în oraşul Frunze, capitala Republicii Kirghizia din Asia Centrală (ţară în care, în 1917, 97% din locuitori erau analfabeţi), biblioteca, deschisă zilnic, chiar şi duminicile pînă la ora 22, oferă posibilitatea unei alegeri între 2 400 000 de volume pentru o populaţie de 2 700 000 de locuitori.

Dar să ne întoarcem acum la presupunerea lui Cattell şi să ne închipuim că facem un calcul analog, dar în sens invers, coborînd pe făgaşul istoriei.

Demersului nostru nu i se opune nici un motiv istoric sau demografic: fecunditatea oamenilor celebri nu a fost superioară fecundităţii medii din epoca lor. De aici am putea deduce că inteligenţa medie, în veacurile al XVI-lea sau al XVII-lea, era mult superioară inteligenţei din zilele noastre. Nu există, într-adevăr, nici un motiv pentru ca previziunile asupra unui viitor îndepărtat să nu fi încolţit încă de acum trei veacuri. Aşadar, ar fi trebuit să constatăm încă din acea epocă o adevărată deteriorare a inteligenţei poporului. Numai că prodigioasa dezvoltare a civilizaţiei noastre desminte acest proces evolutiv.

În realitate, temerile referitoare la „o sinucidere a rasei umane", la o „degenerescenţă a rasei", pe care le auzim exprimate de atîtea ori, sînt lipsite de temei. Ele nu se sprijină pe nici o bază ştiinţifică serioasă, neagă orice idee de mobilitate socială, orice proces evolutiv al societăţilor omeneşti, predominenţa educaţiei asupra inteligenţei. Poziţia aceasta este rigidă, conservatoare.

[1] „Le Nouvel Observateur", oct. 1967.

Nu putem fi de acord cu C. Burt cînd prevede că în anul 2047 copilul mediu de 12 ani va avea inteligența unui copil mediu de 11 ani din zilele noastre. Se vede însă că oracolul nu este chiar atît de sigur de el, căci adaugă:

„În orice caz, trebuie să repetăm aceste anchete psihologice în condiții bine determinate, la intervale de 10 sau 20 de ani. E singura modalitate de a verifica fenomenele la care ne referim".

Cu toate că ancheta efectuată în Scoția a confirmat această concluzie, cu toate că cercetările lui Klineberg în Statele Unite, țară cu o puternică mobilitate socială, demonstrează că ridicarea nivelului de trai și posibilitățile de educație oferite oamenilor de culoare duc la o îmbunătățire a nivelului intelectual mediu al populației; cu tot impresionantul bilanț al faptelor care relevă că diferențele de nivel intelectual între mediile socio-economice nu sînt decît reflexul condițiilor de mediu și nicidecum consecința unei moșteniri a caracteristicilor intelectuale, cu toate acestea trebuie totuși să studiem înșiși factorii influenței mediului pentru ca să le înțelegem mai bine efectele și cauzele și, eventual, să le remediem.

Vom face acest lucru la două nivele:

— la nivelul instituțiilor (școală, familie, societate), al mentalităților și metodelor educative respective;

— la nivelul structurilor economice și al practicii sociale, care este reflexul lor.

CAPITOLUL III

PRACTICI EDUCATIVE ȘI INSTITUȚII SOCIALE

ȘCOALA – O CURSĂ DE OBSTACOLE

Pe lîngă privilegiul de a fi un transmițător de cultură, școala îl mai are și pe acela de a fi revelatorul inegalităților intelectuale și culturale dintre copii.

Eșecurile școlare sînt la noi atît de vizibile, atît de masive, încît încetează să mai fie o anomalie și ne obligă să le căutăm cauzele în altă parte decît în inegalitățile naturale ale aptitudinilor (exceptînd, bineînțeles, cazurile de insuficiențe constituționale și organice pre- și post- sau perinatale pe care, desigur, nu le putem omite, dar care nu reprezintă decît un foarte slab procent în rîndurile populației), dacă nu vrem să recunoaștem că mai mult de jumătate din numărul copiilor care merg la școală sînt anormali sau neadaptați.

Eșecul școlar nu este, în realitate, decît un produs al sistemului nostru școlar și o constatare a falimentului societății noastre.

Reflex structural al economiei liberale, sistemul nostru școlar este bazat pe concurență, competitivitate, selectivitate. Desfășurarea școlarității, de la început și pînă la sfîrșit, nu este altceva decît o mai lungă sau mai scurtă cursă de obstacole, de examene și concursuri. Întreaga structură școlară stă mărturie despre aceasta.

Plasați pe aceeași linie de pornire, beneficiind, să zicem, de aceleași posibilități, de aceleași virtualități, o lună după începerea școlii, copiilor de 6 ani li se atribuie un cu totul alt rol decît acela la care ar fi avut dreptul, ca școlari integrați: ei devin primul, al doilea ... ultimul. Notele și clasificările, carnetul școlar determină și atitudinea profesorilor, a părinților, a colegilor, a fraților și surorilor, chiar a copilului însuși.

Bunăoară, să luăm cazul banal al unui copil care citește prost, scrie prost, face greșeli, nu-și pregătește lecțiile etc. E dojenit, pedepsit, capătă note proaste, este clasat printre ultimii. Oricare ar fi originile acestor dificultăți, organice sau afective, sau amîn-

două în același timp, ele vor determina un stil de relații speciale cu persoanele din jur. Profesorul, ca persoană fizică și ca reprezentant al unei instituții, poate apărea în ochii copilului ca un personaj periculos, temut, exigent, pe scurt, distribuitorul de pedepse.

Dacă eșecul persistă — și de cele mai multe ori așa se întîmplă — rămînerile în urmă se acumulează paralel cu desfășurarea celorlalte etape ale școlarizării. Această reprezentare negativă a profesorului se va repercuta și asupra celorlalți profesori de mai tîrziu, iar școala, în totalitatea ei, poate apărea în ochii elevului ca terenul unor experiențe penibile. De multe ori părinții agravează, la rîndul lor, acest sistem de relații, căci ei resimt eșecul copilului ca pe un eșec propriu. Mai mult, vor introduce pînă și acasă atmosfera neplăcută a școlii, prin intermediul dojenilor pentru „notele proaste", prin „lecțiile particulare", prin munca suplimentară considerată ca o pedeapsă în plus.

Reacțiile copilului, care pot merge de la teamă la nesiguranță, trecînd prin stări de indiferență și de resemnare sînt greșit înțelese de părinți; aceștia nu văd în toate cele ce se întîmplă decît rezultatul unei lipse de „aptitudini", al leneviei sau al unei „naturi nedotate", sau, dimpotrivă, își atribuie lor înșile povara răspunderii pentru eșecul copilului: „eu sînt de vină", „nu mă pricep să-l cresc" sau: „nu știu cum să-l iau...", „cum să procedez..."

Acest aspect de relații al dificultăților școlare, rezultat al situațiilor în care școala îl pune pe elevul slab, în afară că-l împiedică să-și însușească cunoștințele noi și-i întunecă perspectivele profesionale riscă, pe deasupra, să aducă grave prejudicii însăși personalității copilului, dezvoltării întregii sale personalități. Există, de asemenea, primejdia ca aceste efecte să se prelungească mult după perioada școlarității. După cum scrie Roger Perron[1]:

„Relațiile copilului cu părinții sînt marcate de eșecul lui, de decepția de a nu fi corespuns năzuințelor lor, de dojenile lor: toate acestea nu pot decît să lase urme în fostul elev cu slabe rezultate școlare, devenit, la rîndul lui, părinte; relațiile lui de părinte cu profesorul riscă să-l îndepărteze definitiv și de superiorul investit cu autoritate prin funcțiile și cunoștințele sale... și de însuși procesul cunoașterii. În ultimă analiză, are loc un fel de reprezentare de sine care s-a elaborat... Oare fostul elev slab la învățătură nu riscă să rămînă marcat pe viață din pricină că s-a deprins, încă din copilărie, să se considere incapabil de reușită? Există într-adevăr primejdia ca dorința lui de a întreprinde ceva și de a reuși, să se spulbere".

[1] „Réadaptation", nr. 139, 1967.

Este foarte important să condamnăm încă o dată condițiile în care învață școlarul de azi, numărul pletoric al grupurilor școlare urbane, unde efectul exercitat de mulțime și de anonimat este un factor dăunător personalității copilului, iar curțile pentru recreație sînt adevărate furnicare în care copiii mișună și unde, în mod paradoxal, nu li se dă voie să se joace „sălbatec", „să urle", cînd pentru ei joaca este o adevărată necesitate după două ore de reținere fără nici un fel de destindere fizică.

Dascălul, la rîndul lui, simțindu-se pierdut într-o clasă supraîncărcată, investit fiind cu rolul de transmițător de cunoștințe, nu are timp să împace imperativele funcției sale și ale programului, cu nevoile individuale, atît de diferențiate, ale copiilor, și vede în disciplină și în pedepse unicele mijloace de a-și păstra rolul de dascăl.

Supuși aceluiași ritm de învățămînt, ceea ce ar presupune și un grad identic de maturitate fizică, intelectuală, afectivă, elevii nu profită simultan de cultura transmisă prin școală.

Într-adevăr, școlarul nu poate rămîne indiferent dacă părinții lui au sau nu venituri care să-i asigure o locuință spațioasă, aerată, confortabilă, liniștită, o hrană sănătoasă și echilibrată, un somn normal. Gilly[1] a relevat deosebirile de maturizare fiziologică în funcție de nivelul socio-economic.

Copiii născuți într-un mediu înstărit se maturizează mai repede; ieșirea dinților permanenți se face cu trei luni mai devreme; fetele au menstrele mai de timpuriu. Variază și statura copiilor care au părinți cadre de răspundere sau liber-profesioniști (de la 2 pînă la 3 cm diferență), în comparație cu copiii ai căror părinți sînt muncitori manuali.

Bineînțeles că acest decalaj în maturizarea fiziologică are repercusiuni și asupra atenției, a mobilizării și rezistenței la oboseală.

Tot astfel, fragilitatea fiziologică, mai accentuată la copiii din mediile defavorizate, are o influență asupra posibilităților lor de însușire a cunoștințelor, prin absentarea de la școală pe care o provoacă.

[1] „Bulletin de psychologie", număr special, 1967.

Dar una din cauzele principale ale inadaptării şcolare este, îndeosebi, discrepanţa între sărăcia culturală a mediului originar şi cantitatea de cunoştinţe mereu amplificată prin şcoală.

Ritmul prea rapid al învăţămîntului şcolar (cititul se învaţă în trei luni), legat de lipsa unor stimuli culturali şi de sărăcia vocabularului familial în mediile defavorizate, fac ca aceşti copii, nu îndeajuns de bine înarmaţi la început, să nu-şi poată utiliza aptitudinile în modul cel mai eficient.

Învăţămîntul şcolar şi programele lui, bazate în primul rînd pe un suport verbal, nu fac decît să selecţioneze pe cei pe care îi şi selecţionează efectiv, şi nu e de mirare că structurile şcolare reproduc structurile şi categoriile socio-economice.

SELECŢIE ŞCOLARĂ ŞI NECESITĂŢI ECONOMICE

Această identitate evidentă între inegalităţile reuşitei şcolare şi inegalităţile reuşitei socio-profesionale, oglindită prin rezultatele şcolare şi testele psihologice, este un pretext pentru o planificare abuzivă a învăţămîntului, pentru o predeterminare a copiilor pe baza unor criterii selective începînd încă de la vîrsta de 11 ani, pentru o dihotomie manicheistă între copiii aşa-zişi „conceptuali" şi cei „nonconceptuali". După cum spunea J. L o r d o n în 1967 la sesiunea sindicală de studii a învăţătorilor: „Viitoarele activităţi profesionale sînt privite astăzi ca unul din elementele majore pentru orientarea învăţămîntului şi a elevilor". «Planificatorii», după ce au stabilit repartiţia probabilă a populaţiei active în următorii douăzeci de ani, tind să «fixeze» structurile şcolare şi nivelele de studii pe care le pot atinge copiii de aceeaşi vîrstă, pe baza unei stratificări socio-profesionale. Pentru cei 840 000 de tineri proveniţi din aceeaşi generaţie, repartiţia teoretică planificată la nivelul calificării generale şi profesionale este următoarea:

Nivelele 1 şi 2: cercetare şi calificare superioară de lungă durată — 8%.

Nivelul 3: calificare profesională superioară de scurtă durată (tehnicieni superiori şi asimilaţi) — 12%.

Nivelul 4: calificare profesională de lungă durată (tehnicieni şi asimilaţi) — 15%.

Nivelele 1, 2, 3 şi 4, total — 35%.

Nivelul 5: calificare profesională de scurtă durată (muncitori cu o înaltă calificare, calificaţi şi semicalificaţi) — 45—50%.

Nivelul 6: terminarea şcolii obligatorii (încadrarea în muncă la vîrsta de 16 ani în viaţa profesională) — 15—20%.

Procentele coincid cu repartizarea prevăzută a efectivelor după terminarea clasei a 8-a — licee clasice, moderne, tehnice — 35% din elevi în ciclul al doilea de lungă durată.

45—50% în ciclul al doilea de scurtă durată (licee de învăţămînt tehnic şi ucenicie la locul de muncă);

— 15—20% sînt sortiţi «să intre direct în viaţa activă».

Ni s-ar putea obiecta că aceste procente nu corespund întotdeauna unui anumit sector şcolar sau unei instituţii de ciclul I luată izolat. Totuşi, ele sînt exacte atît pe plan general cît şi pe planul evaluărilor globale. Calculul efectivelor, programările de echipament, schemele de posturi, recrutarea personalului şi structura pedagogică a instituţiilor şcolare sînt bazate pe aceste procente.

Ştim dinainte cîţi elevi sînt sortiţi să fie muncitori sau şomeri şi pe ce „cale" trebuie să se îndrepte un băiat sau o fată de 11 ani ca să aibă şansa de a ajunge, după şapte sau opt ani, la nivelele 1, 2 şi 3, corespunzînd calificărilor celor mai înalte.

„O reformă a învăţămîntului* — scrie la rîndul lui J e a n G u é h e n n o[1] — nu poate fi concepută ca un capitol sau ca o anexă a Planului de Stat. Urmărind dezbaterile, avem de prea multe ori impresia că e vorba doar de un fel de plan de producţie şi de repartizarea efectivelor pe care trebuie să le furnizeze tineretul, întrucît colectivitatea (sau cei care vorbesc în numele ei) îi declară necesari în următorii zece sau douăzeci de ani. S-ar părea că totul trebuie planificat în funcţie de meseria pe care o vor exercita aceşti tineri. Şcoala n-ar mai fi decît un loc de ucenicie şi se va şti din vreme cine va fi profesor şi cine muncitor. O, democraţie! Ce bătaie de joc la adresa spiritelor! Trebuie într-adevăr ca sistemul industrial, care nu e niciodată mai desăvîrşit decît atunci cînd aglomerează cît mai mulţi roboţi docili, să reglementeze şi profesiunea oamenilor?"

UN INSTRUMENT DE CLASĂ

Într-adevăr, şcoala se prezintă ca un instrument de clasă; valorile pe care le promovează sub haina „neutralismului" sînt parte integrantă din ideologia burgheză. „Spiritualismul univer-

[1] „Le Figaro", 29 mai, 1965.

* E vorba — evident — de o reformă a învăţămîntului în Franţa (Nota trad.).

sitar" este, de un veac încoace, canavaua pe care se brodează celebrul „umanism francez", savantul amestec de idealism, de laicitate și de pozitivism (asupra acestui subiect cititorul nostru va trage multe foloase citind cartea lui Lucien Sève: *La philosophie française contemporaine*)[1].

Deși gratuită și obligatorie, școala nu putea să nu-și îndeplinească misiunea ei fundamentală: perpetuarea ordinii sociale republicane, ordinea domnului Thiers, ordinea burgheză iacobină și anticlericală de la începutul secolului al XX-lea.

Jules Ferry scria: „Educația trebuie să fie oglinda fidelă a dascălului: pentru ca acest om să predea într-adevăr idei republicane, trebuie să fie el însuși un om al rațiunii; în sfîrșit, el trebuie să fie un om liber ca să-i poată învăța pe ceilalți ce înseamnă libertatea". Iată cum se exprima marele comis al burgheziei: un om „al rațiunii", un om „liber", un om „republican", recomandînd cele trei calități care aveau să facă din dascăl un „husar negru" al Republicii. Tînărul student care frecventa pe atunci Școala Normală Superioară, hrănit în seraiul spiritualismului universitar și îmbrăcat cu uniforma lui neagră, iată imaginea apărătorului ideal al Libertății, Egalității, Fraternității!

Spre cinstea școlilor normale franceze, ele au jucat un rol progresist în lupta generală a poporului francez împotriva reacției nobiliare și clericale. Rolul lor a fost totuși trecător, istoric, dar bătrînul „seminar" laic și raționalist ar fi astăzi o frînă dacă tehnicile și cultura transmise de școlile normale n-ar beneficia permanent de ajutorul învățămîntului superior și dacă — așa cum doresc profesorii — aceste școli deschise spre secolul nostru nu s-ar deschide spre universități, al căror concurs este indispensabil pentru formarea marilor dascăli.

Este condiția necesară, dar nu unica, pentru ca promovarea intelectuală a muncitorilor și țăranilor să nu mai fie o excepție, pentru ca școala să joace un rol eliberator. Prin metodele ei pedagogice empirice, prin programele ei „umanistice", de factură eminamente verbală, prin criteriile ei de selecție numai aparent echitabile și a căror expresie desăvîrșită este concursul de admitere, școala tradițională, oricît de mari i-ar fi meritele în perspectivă istorică și oricît de important rolul pe care l-a deținut în difuzarea științei, întreține concepția aptitudinilor înnăscute și nu face decît să valideze inegalitățile stabilite. „Victoria să fie a celui mai bun". Desigur, numai că, în realitate, rolurile

[1] Sève, Lucien, *La philosophie française contemporaine*, Paris, Editions sociales, 1962.

sînt practic distribuite încă de la intrarea în școala elementară. Aparenta egalitate a copiilor de 6 ani, de vîrsta abecedarului, „de vîrsta socotitului", sau, mai tîrziu, cînd împlinesc 11 ani, „vîrsta operațiunilor abstracte", disimulează de fapt inegalități ascunse. Mai mult decît inegalități de aptitudine, acestea sînt inegalități de atitudine în fața culturii și, în ultimă instanță, o reflectare a inegalităților socio-economice.

O ANUMITĂ „VÎSCOZITATE SOCIOLOGICĂ"

Deosebirile de aptitudine în fața culturii sînt strîns corelate cu deosebirile de atitudine față de valorile tradiționale, intelectuale și sociale ale societății noastre contemporane.

Aceste deosebiri de atitudine, care variază în funcție de poziția socio-economică și culturală a indivizilor, după cum deosebirile de aptitudini intelectuale pot da impresia că sînt fixate de „natură", ne-ar putea determina să se gîndim că dacă clasa muncitoare nu poate ieși din starea ei de inferioritate intelectuală și socială, este pentru că *nu vrea să iasă*, așadar nici nu merită să iasă; și aceasta pentru că s-a împotmolit în „situația ei de clasă". Aceste fenomene de apatie, de închistare sînt astăzi înglobate în expresia generală de „vîscozitate sociologică".

În toată Franța nu sînt decît șapte copii de muncitori care studiază farmacia; ni se spune că aceasta se datorează faptului că fiii de muncitori nici nu vor să devină farmaciști. Pe de altă parte, auzim: „Pentru ce ar dori să devină farmaciști?" Copilul de muncitori are ambiții reduse. Dacă s-ar avînta spre înălțimi, ar risca să se prăbușească — cu excepția cîtorva cazuri ieșite din comun. Iată de ce el nu poate progresa decît în etape, în cadrul mai multor generații.

Dar să examinăm această situație mai îndeaproape. Îndărătul conceptului de „vîscozitate sociologică" se ascunde o variantă a alienării umane. Cu cît pătrundem mai adînc în stratificarea socială, cu atît vedem că omul s-a împotmolit efectiv în condiția lui de muncitor; pînă la urmă, el nu mai are nici dorința, nici nevoia de a se elibera. Este un om „abrutizat", după expresia radicală a lui Marx, este un om ferecat în situația lui actuală, și nici măcar nu e conștient de aceasta. Vorbind de muncitorii ogoarelor, Jean Giono[1] îi descrie astfel:

[1] *Rondeur des jours*, Livre de poche, Paris, 1967, p. 57.

„Lirismul țăranilor, lirismul meseriașilor nu se înalță niciodată prea sus. De vină e ghiuleaua meseriei. Meseria inspiră totul. Din cînd în cînd, ei se mai gîndesc la pămîntul ăsta rotund, la bila asta care se învîrtește, la acest imens jăratec de stele — dar după aceea? În fața lor stă aceeași masă de dulgherie, aceeași oală cu clei; iată și rindeaua cu mînerele ei uzate, iat-o pe gospodină cu plozii ei agățați de fustă — și toate gurile astea cer de mîncare. Lui (țăranului) nu-i mai rămîne timp pentru reflecție. Singurătatea ostilă l-a măcinat pe dinăuntru și n-a mai rămas din el decît un pachet de nervi și de carne, decît o gură, și-n ochii lui nu mai mijesc decît balanțele de cîntărit dinainte recolta".

Nici urmă de dispreț în această descriere, ci numai constatarea obiectivă a unei realități aparente și perceptibile. E greu, dacă nu chiar imposibil, să ieși din condiția ta socială. Există o realitate obiectivă, și, mai presus de toate, există banul. Gîndiți-vă la „j e r a t i c u l de stele" o clipă numai și repede, căci trebuie să vă grăbiți să ajungeți la cîmp, la uzină, la birou.

Pînă la urmă ne învîrtim mereu ca un cățel care aleargă după propria lui coadă, căci reprezentările omului provin din realitatea înconjurătoare și din modul cum el reflectă această realitate: la rîndul lui, omul va acționa și va reacționa în funcție de aceste reprezentări.

„Fiecare ins se referă la un anume sistem de reprezentări în funcție de care are o viziune despre lume, despre societate, despre ceilalți oameni, viziune care corespunde, pe de o parte, culturii sale, pe de alta, experienței sale personale. Comportamentul și acțiunile lui se inspiră din această viziune globală și în același timp se referă la reprezentările particulare"[1].

Vîscozitatea sociologică ar fi toate acestea la un loc. În mod ciudat — deși nu întîmplător — această noțiune a furnizat o aparentă justificare teoretică tezelor așa-zis neomarxiste ale lui Marcuse, după care clasa muncitoare, în totalitatea ei prea „integrantă" în societatea de consum, nu mai poate fi, în esență, revoluționară. Producătorul a devenit un ins „unidimensional", fixat în situația lui de consumator și „reificat" ca un obiect cultural. Numai intelectualii, care se pot detașa de contingențele materiale, ar mai fi capabili să ia cunoștință de alienarea umană și să conteste societatea. Tot astfel, popoarele subdezvoltate, care

[1] C h a m b a r t d e L a u w e, *La femme dans la société*, Paris, C.N.R.D., 1963.

încă n-au fost contaminate, absorbite de darurile otrăvite ale societăților industriale, ar mai poseda calități revoluționare.

De aici se poate vedea cum, pornind de la o analiză sociologică aparent întemeiată și de la puncte de vedere fals contradictorii, de la muncitorul — căruia — i-a — ajuns — cuțitul — la — os — pînă la muncitorul care — nu — mai — are — forța — să — se — împotrivească, ajungem în același punct: la negarea rolului istoric al clasei muncitoare. Lenin ar putea spune: „Cui îi folosesc toate acestea?"

Dar să ne întoarcem la „vîscozitatea sociologică".

Această teorie, despre care se pretinde că ar fi mai bună decît marxismul, a fost dezbătută în Adunarea Națională în luna mai 1967 de către domnul ministru al Educației Naționale, care i-a citat, în sprijinul tezei sale, pe Bergson, Paul Bourget și Charles Péguy. Iată, dealtminteri, cu titlul de exemplificare, extrasă din „*Le Journal officiel*" din 2 iunie 1967, o parte a dezbaterilor care l-au opus pe dl. Peyrefitte deputaților Odru și Juquin:

Dl. ministru al Educației Naționale:

„Paul Bourget a definit admirabil acest proces în *l'Etape*. Succesiunea generațiilor este tot atît de înceată ca pe vremea lui, iar rapiditatea mijloacelor de comunicație n-a adus nici o schimbare. Natura își are ritmul ei și nu-l putem grăbi. Grîul nu crește decît o singură dată pe an. Lepra poate fi repede jugulată grație sulfonilor, dar, după părerea medicilor de la tropice, ea nu va fi desființată din rîndurile populației decît după trecerea a trei generații, adică peste o sută de ani, și aceasta din pricina contaminării inevitabile de la mamă la copil. Iată de ce vă rog să acceptați și să priviți realitatea în față, să luați în considerație că evoluția unei societăți nu poate fi grăbită, după cum nu poate fi grăbită succesiunea anotimpurilor și succesiunea generațiilor. Nu putem face să înflorească un trandafir apăsînd pe un buton".

Dl. Pierre Juquin:

„Va să zică, e chiar așa cum spunea, mi se pare, Montalambert: «vor exista întotdeauna oameni săraci»."

Dl. ministru al Educației Naționale:

„E firesc ca un fiu de muncitor să aspire să devină învățător, e firesc ca un fiu de învățător să aspire să devină profesor la facultate; ar fi însă cu totul excepțional ca un fiu de muncitor să poată ajunge de-a dreptul profesor universitar".

Dl. Louis Odru:

„Totuși cred că aceasta este sarcina învățămîntului..."

Dl. ministru al Educației Naționale:

„Marea forță a educației nu este școala ci exemplul părinților. Toate legile pe care le-ați vota, doamnelor și domnilor, nu se pot opune acestei legi naturale".

La aceasta trebuie să adăugăm ceea ce contează cel mai mult în realizarea progresului intelectual, ceea ce comandă iscusința gîndirii: ușurința de a se exprima, această elocință spontană asupra căreia mulți din dvs. ați insistat, și care face ca un fiu de muncitor format din fragedă vîrstă de tatăl lui, să se exprime mai greu decît un fiu de avocat. N-avem încotro, așa stau lucrurile".

Dl. Pierre Juquin:

„Așadar, cultura ar fi ereditară. Atunci ce mai așteptăm? Trebuie s-o schimbăm cît mai repede!"

Dl. ministru al Educației Naționale:

„V-ați scandalizat că sînt prea puțini copii de salariați agricoli și de muncitori manuali în facultățile de farmacie. Cine vrea să dovedească prea mult nu dovedește nimic. De ce țineți dvs. cu tot dinadinsul ca niște copii de salariați agricoli și de meseriași să vrea să studieze farmacia?"

Dl. Pierre Juquin:

„Și de ce n-am ține?"

Dl. ministru al Educației Naționale:

„Da, de ce țineți cu tot dinadinsul ca ei să fie deosebit de înzestrați pentru acest gen de studii?"

Dl. Pierre Juquin:

„De ce n-am ține?"

Judecînd după aparențe, se poate presupune că există într-adevăr o „lege naturală". Este adevărat că, în general, fiilor de muncitori le este mai greu să studieze decît altora, că procentele de rămîneri în urmă școlare și de debilitate mintală medie și ușoară sînt cu atît mai ridicate cu cît mediul originar este mai modest. Este adevărat că nu numai piedicile materiale (hrană, locuință, vacanțe, distracții educative) sînt singurii factori ai inegalității: inegalitatea culturală este un factor hotărîtor și el nu va fi eliminat decît după zeci de ani. Totodată însă, și aceasta nu este mai puțin important, este sigur că ambițiile familiilor, nivelul lor de aspirații și, ca urmare, și aspirațiile copiilor, mai variază încă, în pofida cîtorva excepții, în funcție de mediul social.

Vom căuta, așadar, să aducem puțină lumină în această problemă esențială, prea adesea neglijată, adică problema atitudinii față de CULTURĂ.

VOCAȚIILE PROFESIONALE

La nivelul alegerii unei meserii, al încadrării în muncă, există oare vocații profesionale?

Încă din anii de grădiniță, „vocațiile profesionale" ale copiilor variază în funcție de mediile socio-culturale ale părinților. Într-un studiu publicat de revista „Enfance"[1], L o b r o t nota că în ceea ce privește ambiția socio-profesională a copilului de 4 pînă la 6 ani, exemplul anturajului (și mai cu seamă al profesiunii tatălui) este deosebit de pregnant în mediile sociale superioare și inferioare. În categoriile sociale medii, unde mobilitatea socială este relativ mare, unde aspirațiile sociale ale părinților pentru copii sînt pozitive, exemplele profesionale părintești au o înrîurire mai mică.

Studiind influența factorilor socio-economici asupra încadrării profesionale chiar de la terminarea școlarizării obligatorii, J. R o u s s e l e t[2] a reținut cinci ipoteze, care ar putea explica faptul că aproape o treime din tineret muncește încă de la vîrsta de 14 ani.

Analiza importanței relative a următorilor cinci factori:

— familia nu cunoaște posibilitățile oferite tineretului;
— orientarea școlară și profesională este defectuoasă;
— lipsesc școli complementare, tehnice sau comerciale;
— nivelul intelectual și psiho-tehnic este insuficient;
— imperativele socio-economice familiale arată că dacă într-adevăr majoritatea părinților nu cunosc noile debușeuri pe care piața muncii moderne le oferă copiilor (în 70% din cazuri alegerea se limitează la profesiunea de mecanic sau de chelner pentru băieți; de croitoreasă, vînzătoare sau dactilografă pentru fete), numai 2% acceptă ca ei să urmeze mai departe un curs complementar.

— Dacă concursul de admitere este o piedică pentru intrarea multor tineri în anumite școli, determinante nu sînt nici proasta orientare școlară sau profesională, nici insuficiența nivelului intelectual (numai 6% elevi aveau un coeficient intelectual inferior lui 80). Ceea ce pare că ar avea, dimpotrivă, un rol hotărîtor, este factorul socio-economic. În 80% din cazuri tînărul așteaptă să încaseze cît mai curînd un salariu care, departe de a constitui „banii lui de buzunar", este considerat o contribuție in-

[1] „Enfance", nr. 2/1961.
[2] *Idem*, număr special, 1958.

dispensabilă la bugetul familiei şi uneori chiar esenţială pentru acest buget".

Trebuie să insistăm asupra acestor contingenţe economice. Revista „*Etudes et Conjonctures*"[1] a publicat un tabel întocmit de I.N.S.E.R. în 1965, care înregistrează cheltuielile pe familie pentru produse alimentare, în funcţie de categoria socio-profesională. Cu toate rezervele pe care le-am putea face asupra repartiţiilor socio-profesionale — unde cadrele superioare figurează de la preşedintele-director general pînă la profesorul începător, pe cînd muncitorii sînt trecuţi de-a valma, fără să se ţină seama de împărţirea lor pe categorii — putem totuşi releva cîteva date semnificative.

Salariatul modest cheltuieşte, de pildă, pentru fiecare membru al familiei 15 franci pe lună pentru paste făinoase, 63 franci pentru carne, 10 franci pentru fructe, pe cînd familiile cadrelor suspuse cheltuiesc, respectiv, 12 franci, 108 franci şi 24 franci pentru aceleaşi produse.

În medie, cadrele superioare cheltuiesc de două ori mai mult pentru sănătate, de trei ori mai mult pentru cultură şi de cinci ori mai mult pentru instrucţiune decît muncitorii.

Să mai notăm că originea topografică a solicitatorilor de slujbe (la Paris) se situează îndeosebi în arondismentele al 18-lea, al 13-lea şi al 20-lea ale capitalei, adică în cartierele cele mai defavorizate.

În fine, adolescenţii salariaţi în vîrstă de 14 ani provin din familii mult mai numeroase decît cei proveniţi din şcolile profesionale.

E momentul acum să notăm că există o strînsă corelaţie între reuşita la absolvirea şcolii elementare şi cuantumul veniturilor familiale. Proporţia de eşecuri în şcolile elementare trece de la 30 la 55% cînd respectiv ambii părinţi muncesc sau nu munceşte nici unul.

Insistînd asupra motivărilor psiho-culturale, A. Girard[2] nota:

„În mediile muncitoreşti instrucţiunea este deseori privită ca aparţinînd copilăriei; ea nu trebuie să se prelungească dincolo de strictul necesar şi în nici un caz să fie o piedică la intrarea în viaţa profesională a adultului. Tot în aceste medii ideea prelungirii şcolarităţii după vîrsta de 14 ani este prost primită şi stîrneşte cele mai multe împotriviri".

[1] „Presses Universitaires de France", nr. 11, noiembrie 1967.
[2] „Girard, A., *Op. cit.*

Tabelul XIII

	Total %	Băieţi %	Fete %
Motivări psihologice			
— dorinţa copilului de a munci	24	31	15
— inapetenţă pentru studii	13	10	16
Motivări economice			
— costul studiilor	17	16	18
— lipsă de mijloace băneşti	7	6	7
— obligaţia de a-şi ajuta tatăl	13	19	7
— obligaţia de a-şi ajuta mama	8	17	19
Diverse	18	17	19

Tabelul XIII, extras din lucrarea la care ne referim, exprimă cît se poate de clar această lipsă de dorinţă a copiilor de muncitori şi de ţărani pentru continuarea efortului reclamat de instrucţiunea teoretică sau tehnică.

Intrarea în viaţa profesională este un eveniment aşteptat şi corespunde, într-o mare măsură, atît tradiţiei cît şi normelor culturale. Sacrificiile la care trebuie să consimtă copiii şi părinţii sînt mult prea mari nu numai prin realitatea lor materială, ci, mai cu seamă, prin importanţa pe care ei le-o acordă.

Aspiraţiile familiilor reflectă stratificarea socială, mai bine zis culturală. Învăţămîntul liceal este dorit de 83% din părinţii aparţinînd cadrelor superioare, de 60% din cadrele medii, de 38% ai funcţionarilor şi de 17% ai muncitorilor sau agricultorilor.

Tot aşa, cînd profesorii sînt consultaţi asupra orientării elevilor, ei ţin seama în mod implicit de apartenenţa socială. Verdictul lor, dat la rece, numai pe baza rezultatelor şcolare, se situează la mijloc de drum între dorinţele părinţilor şi aceste rezultate.

Faţă de presiunile exercitate de mediu, nu este de mirare că ambiţiile sociale ale adolescenţilor obligaţi să-şi cîştige existenţa nu depăşesc posibilităţile lor, aşa cum le întrezăresc sau sînt constrînşi să le întrezărească.

Nici unul din adolescenţii întrebaţi asupra profesiunilor pe care ar dori să le exercite[1] n-au menţionat una măcar, incompatibilă cu nivelul lor socio-economic şi cultural (profesor, medic, inginer). Băieţii au ales dulgheria, mecanica, construcţia, electri-

[1] Rousselet, J. În: „Enfance", nr. 3, 1962.

citatea; fetele voiau să devină coafeze, vînzătoare, funcționare, magazionere. Totul vădea o confuzie — conștientă sau nu — între nivelul cunoștințelor, nivelul aspirației și nivelul posibilității. Dealtminteri, majoritatea adolescenților salariați în vîrstă de 14—17 ani mărturisesc că iau drept exemplu pe cei din jurul lor. Nici unul n-a făcut aluzie la o atracție oarecare pentru *materialul* în sine (lemn, fier, piele etc.), pe cînd adolescenții cu nivel social ridicat vorbesc de „discipline" (Litere, Știință, Drept...).

Motivările acestor tineri sînt raționale, pragmatice. Întrebați ce profesiune ar alege dacă ar înlătura prin muncă toate obstacolele care se pun în calea viselor lor, 57% din băieți n-au dat dovadă de nici un pic de imaginație, mărturisindu-și ignoranța sau mulțumindu-se cu soarta lor.

Într-un studiu diferențial asupra unui grup de adolescenți (liceeni, normaliști și ucenici), Bianca Zazzo[1] arată că aspirațiile lor sînt determinate de reprezentarea pe care și-o fac despre rolul lor social și, totodată, de scara valorilor specifice grupului lor social.

Pentru *liceeni* și *normaliști*, reușită profesională înseamnă reușita în viață, adică ajustarea viitoarei lor activități profesionale după propria lor aspirație, pe cînd pentru ucenici ea nu înseamnă decît reușita în meseria pe care o vor exercita, adică adaptarea lor la exigențele acestei activități.

Pentru ucenici succesul sentimental înseamnă a întemeia un cămin, pentru ceilalți a avea noroc în dragoste, a fi iubit, a avea prieteni. Ucenicii nu visează; voința lor de a se realiza nu depășește limitele rolului social pe care și-l atribuie singuri. La ei acasă „eu" este înlocuit cu „noi" sau cu „se va..."; este o atitudine de renunțare la propria lor persoană, cu totul diferită de atitudinea de afirmare personală ce se amplifică în funcție de nivelul socio-cultural.

De fapt, faimoasa „criză a adolescenței" (revoltă, agresivitate...) se manifestă îndeosebi în păturile sociale medii și superioare. Prelungirea adolescenței poate trezi în adolescent nevoia de afirmare și aceasta este cu atît mai imperativă și mai radicală cu cît perioada de vîrstă adolescentină este mai îndelungată. Răstimpul între aptitudinea de a face proiecte și posibilitățile de a le realiza efectiv fortifică, în adolescent, conștiința de sine ca mijloc de diferențiere față de cei din jur.

În pofida unui fond comun — deloc neglijabil — de similitudini care se datorează unei stări comune de tranziție de la vîrsta

[1] „Enfance", nr. 2, iunie 1961.

copilăriei la vîrsta adultă, atitudinile se diferențiază în funcție de grupele sociale și respectiv de durata adolescenței. Această durată depinde de natura, de scopul și de termenul acordat educației.

O adolescență de lungă durată, ca aceea a liceenilor, înseamnă un termen îndepărtat, nehotărît, însușirea unei culturi dezinteresate, fără determinarea precisă a unui rol profesional, a unui model concret de adult.

O adolescență scurtă, cum este cea a ucenicilor, înseamnă formarea pretimpurie în vederea unei profesii, înseamnă un viitor în prelungirea prezentului, un scop bine definit, o limitare — dar și o certitudine, un sentiment de securitate.

Adolescența prelungită este trăită mai curînd ca o stare, decît ca o perioadă de tranziție. Adolescentul se cunoaște pe sine drept adolescent; se autocaracterizează drept adolescent. Tutela căreia trebuie să i se supună îl apasă; ea îl face să-și amîne și mai mult obiectivitatea, îl determină să se afirme și să-și revendice autonomia.

Ucenicii se disting printr-o lipsă de afirmare a personalității, printr-o renunțare sistematică la ea.

Modalitățile sociale de integrare a individului în viața socială determină într-o mare măsură modalitățile psihologice de integrare.

De fapt, încă de la 14 ani, tinerii salariați, care nu sînt mai handicapați din punct de vedere intelectual sau fizic decît cei care continuă să fie școlarizați, nu pot evita acțiunea mediului lor social și continuă să se supună pasiv experienței grupului.

„Peste un anumit prag social, în care diferitele componente ca de pildă neînțelegerile familiale, nivelul moral-spiritual al familiei, familie numeroasă, joacă poate un rol mai important decît noțiunile clasice de nivel socio-economic, — dacă nu sînt chiar rezultatele lor directe — adolescenții nu reușesc, cînd trebuie să-și aleagă o meserie, să scape de sub influența mediului și să manifeste o autonomie în cunoștințele lor, în curiozitatea lor socială și în inspirația lor profesională.

În rîndurile acestor adolescenți trimiși să muncească încă de la vîrsta de 14 ani trebuie menționată o lipsă de dinamism, o imposibilitate de a-și exprima revolta sau agresivitatea socială, caracteristici totuși ale adolescenței, ca și neputința de a se proiecta, fie și în vis, dincolo de perimetrul îngust în care acceptă să fie limitați"[1].

[1] Rousselet, J., „Enfance", nr. 3, 1962 art. cit.

TIMPUL LIBER

La nivelul timpului liber există trepte de „consum"?

Studiind semnificaţiile psiho-sociale ale modului cum tinerii muncitori îşi folosesc timpul liber, C. Benassy-Chauffard şi J. Pelnard[1] au ajuns la concluzia că toate caracteristicile personale şi ale mediului se reflectă în distracţiile lor; nivelul intelectual, relaţiile familiale — bune sau rele — mulţumirile sau nemulţumirile individului, bugetul familiei, locuinţa etc. Pentru ca distracţiile să poată juca un rol compensatoriu, ar trebui ca insul frustrat şi nemulţumit să posede un anumit nivel de inteligenţă şi de cultură.

LECTURA

O anchetă organizată de I.F.O.P. la sfîrşitul anului 1966 a arătat că 57% din populaţia Franţei nu deschide niciodată o carte. Nu citesc: 36% din ţărani; 21% din orăşeni — iar 75% din cărţile publicate sînt citite numai de 14% din totalul populaţiei.

— 63% din cititori au urmat studii secundare dar ei nu reprezintă decît 35% din totalul populaţiei;

— 9% din cumpărătorii de cărţi cîştigă între 500 şi 900 franci pe lună;

— 49% cîştigă între 800 şi 1 750 franci pe lună;

— 38% cîştigă mai mult ca 1 750 franci (aceştia citesc aproximativ cinci volume pe lună).

În realitate, apariţia colecţiei „Livre de Poche" (carte ieftină) nu a reuşit să soluţioneze decît pentru o fracţiune a populaţiei problema însuşirii culturii literare. Masa cititorilor a progresat într-o mică măsură. Editarea acestor cărţi nu a permis decît acelora care formează în mod obişnuit această masă, să citească mai mult.

Nu putem disocia cele trei condiţii necesare progresului lecturii: nivelul cultural, nivelul de viaţă, timpul liber. Se ştie că ţara noastră* se află la periferia tuturor marilor puteri în ce priveşte cheltuielile pentru difuzarea lecturii în rîndurile marelui public. În toată ţara nu există decît 620 de biblioteci de împrumut, adică una la 77 000 de locuitori (0,31 volume pe cap de locuitor). Cu titlu de comparaţie, în Uniunea Sovietică există 134 000 de biblioteci de împrumut, adică o bibliotecă la 700 de locuitori (1,84 volum pe cap de locuitor).

[1] „Enfance", nr. special, 1958

* Franţa (n. red.)

BUNUL GUST

Studiul lui Bourdieu[1] asupra *frecventării muzeelor* este deosebit de interesant. În mod aproape exclusiv, numai clasa cultivată vizitează muzeele. Procentul diferitelor categorii socio-profesionale care alcătuiesc publicul muzeelor este aproape invers proporţional cu procentul lor în cadrul populaţiei totale.

Iată, în procente, volumul anual al vizitării muzeelor în funcţie de diferitele categorii sociale.

Tabelul XIV

Categorii	Fără diplomă	Şcoală elementară	Şcoală profesională	Bacalaureat	Licenţă şi doctorat	Total
Agricultori	0,2	0,4	20,4	—	—	0,50
Muncitori	0,3	1,3	21,3	—	—	1,00
Meşteşugari-comercianţi	1,9	2,8	30,7	59,4	—	4,90
Funcţionari cadre medii	—	2,8	19,9	73,6	—	9,80
Cadre superioare	—	2,0	12,3	64,4	77,6	43,30

55% din vizitatori au promovat cel puţin bacalaureatul. Cum să ne mai mirăm atunci că structura publicului pe categorii sociale se aseamănă foarte mult cu structura populaţiei de studenţi din facultăţile franceze repartizaţi după originea lor socială? Numai 1% ţărani frecventează muzeele, numai 4% muncitori, 5% meşteşugari şi comercianţi, 18% funcţionari, iar din clasele superioare 46%.

De fapt, muzeul nu-i interesează decît pe cei pe care-i poate interesa. Cînd „mesajul" operei de artă depăşeşte posibilităţile de înţelegere ale vizitatorului, acesta nu-i va sesiza intenţia şi se va dezinteresa de ceea ce i se pare o mîzgăleală fără rost, un joc gratuit de pete şi culori.

„Altminteri spus, în faţa unui «mesaj» prea complicat pentru el, sau, cum spune teoria informării, «strivitor» *(overwhelming)*, se va simţi copleşit şi va pleca mai departe... Vizitatorii dato-

[1] *L'amour de l'art*, Paris, Ed. de Minuit, 1966

rează școlii, în primul rînd și independent de orice altă familiarizare cu arta picturală, o comuniune implicată în sentimentul de a aparține clasei cultivate, unei lumi artistice unde se simt «ca la ei acasă», între «inițiați», ca destinatari ai unor opere ce nu sînt făcute pentru oricine.

Cînd vizitează pentru prima oară un muzeu, studentul își amintește o mulțime de cunoștințe și referințe, începînd cu recunoașterea globală a valorii operelor și terminînd cu posibilitatea de a discuta despre ele. Între timp, el va lua notițe sau va căuta să rețină ceea ce a văzut, cu intenția de a memoriza totul"[1].

Cei care nu posedă aceste cunoștințe esențiale sînt condamnați să perceapă opera de artă numai în funcție de experiența lor cotidiană, fenomenală, care se limitează la o simplă recunoaștere a obiectului reprezentat.

„Gustul și bunul gust, în care uneori ne place să vedem un fel de har înnăscut, nu sînt altceva decît o formă mai mult sau mai puțin rafinată a unei familiarizări obținute prin educație sau prin frecventarea continuă a operelor de artă, care se poate face independent de educație"[2].

Oamenii necultivați nu sînt în stare să facă o distincție între sensul fenomenal și sensul de semnificație al unei opere de artă; ei nu o pot percepe decît ca pe un simplu obiect în lume, iar dacă vor căuta și vor pretinde o cît mai mare asemănare, este pentru că nu au la dispoziție nici un alt „cifru" decît cel care le permite să perceapă obiectele din mediul lor cotidian cărora li se poate atribui un sens.

Dealtminteri, 79% din populație are o atitudine de respect sacru față de muzeu, comparîndu-l cu o biserică. În afară de aceasta, vizitatorii simpli preferă un ghid care să le dea explicații. Ei se interesează mai degrabă de operele minore, mai accesibile înțelegerii lor — mobile, ceramici sau obiecte folclorice și istorice — fie pentru că le cunosc utilitatea și dispun de un termen de comparație, fie pentru că în general posedă gradul de cultură corespunzător pentru a putea să le înțeleagă.

O altă constatare interesantă: vizitatorii mai puțin instruiți aleg de preferință pictorii celebri, incluși în programele de învățămînt și în manualele școlare. Pictorii moderni nu sînt menționați decît de membrii claselor cultivate care trăiesc în orașele mari. Același lucru se întîmplă cu muzica clasică și jazz-ul.

[1] *Op. cit.*
[2] *Op. cit.*

Iată-ne, așadar, în fața unei diferențieri fundamentale: pe de o parte, un autentic privilegiu cultural, un adevărat monopol al celor mai favorizați din punct de vedere social; de partea cealaltă, un fel de lipsă de interes, de atracție, inaptitudini aparente pentru practica și „consumul" cultural printre cei mai puțin favorizați.

S-ar părea că extraordinara difuzare modernă a mijloacelor de comunicare culturală (cărți, ziare, televiziune, cinema, expoziții, muzee etc.), prețul relativ scăzut al acestor mijloace nici nu a început să rezolve, necum să fi pus capăt acestei diferențieri sociale a atitudinii în fața culturii.

MOBILITATEA SOCIALĂ

Predeterminările mediului sînt foarte puternice și copilul nu le poate evita decît cu multă dificultate. Dintr-o anchetă efectuată de I.N.S.E.E. asupra mobilității sociale (1967) a reieșit că rigiditatea structurilor sociale, stabilitatea nivelelor profesionale familiale în funcție de venituri, tradiții, moștenire culturală sînt net demarcate. În lumea rurală, 41,6% din fiii cultivatorilor și 35% din fiii salariaților agricoli rămîn să lucreze mai departe pămîntul. Pentru această din urmă categorie trecerea în rîndurile liber profesioniștilor și ale cadrelor superioare este practic inexistentă. Marea majoritate a fiilor de salariați agricoli care părăsesc satul intră în fabrici, 74% din fiii muncitorilor rămîn muncitori.

Nicăieri nu vom găsi acea ușurință de trecere care să le permită copiilor să-și aleagă profesiuni independent de profesiunile părinților. Așa cum scria Halbwachs:

„Nimeni nu se naște țăran, moșier, fermier, muncitor agricol, în sensul că poartă încă de la naștere, în organism, elaborate și predestinate, acele trăsături care caracterizează pe oamenii exercitînd aceste profesiuni. De asemenea, nimeni nu se naște burghez, antreprenor, avocat, magistrat, nici muncitor în industria grea. Natura funcționarului, a slujbașului modest, a micului negustor nu este un fruct crescut în mod spontan pe planta umană. În schimb, aceste categorii sociale există".

ALEGEREA UNUI TOVARĂȘ DE VIAȚĂ

Și căsătoria este supusă determinismelor sociale, deși nu are un caracter obligatoriu. Libertatea indivizilor nu este însă totală, ci limitată de tot felul de constrîngeri de natură fizică sau

geografică, socială sau culturală. Căsătoriile nu se fac la întîmplare.

Apar tot felul de mecanisme selective. *Alegerea unui tovarăș de viață* continuă să fie un fenomen social. Posibilitățile acestei alegeri, în pofida mobilității geografice sau sociale sporite, nu sînt un joc al hazardului. Tot lui A. Girard îi datorăm un studiu interesant asupra acestei probleme[1].

— Apropierea domiciliilor constituie adesea preludiul unei căsătorii (din zece soți, șase trăiesc în aceeași localitate, șapte în același cartier, opt în același arondisment și nouă în aceeași regiune sau departament).

— Locul nașterii joacă un mare rol, chiar dacă viitorii soți se vor căsători în altă parte. Astfel, în 2/5 din căsnicii soțul și soția s-au născut în aceeași localitate, 1/3 în același canton, 1/2 în același cartier, 2/3 în același departament, 3/4 în aceeași regiune.

— Condiția socială este primordială: 45% din căsătorii se încheie între tineri aparținînd aceluiași mediu social, oricare ar fi el. Această proporție se ridică pînă la aproape de 70%, dacă adăugăm mediile sociale apropiate.

— Nivelul instrucțiunii, afinitățile culturale, credințele religioase au de asemenea un rol important în acordul care determină pe un bărbat să se unească prin căsătorie cu o femeie.

Așadar, dacă orașele mari provoacă deplasări în rîndurile populației, barierele sociale care despart grupele sociale rămîn ferm în picioare. Mărturie stau nenumărate asociații religioase din Paris. Bretonii se întîlnesc cu bretoni, auvergnații cu auvergnați, corsicanii cu corsicani. Mentalitățile nu se schimbă ușor. Există în conștiința colectivă norme foarte precise asupra căsătoriei, norme moștenite din trecut și care sînt cu atît mai trainice.

Atitudinile confirmă faptele și le susțin: căsătoriile între oamenii aparținînd acelorași categorii sociale sînt mai numeroase decît se presupune îndeobște. Există norme și cu privire la numărul ideal de copii pe familie: aceste norme variază, la rîndul lor, în funcție de diferitele grupe sociale, de la o țară la alta, de la o epocă la alta.

În pofida unei liberalizări incontestabile a moravurilor, tinerii rămîn tributari unor determinisme sociale care au, în alegerea unui tovarăș de viață, un rol cel puțin tot atît de important ca și considerentele de atracție reciprocă, sănătate, calități morale

[1] *Le choix du conjoint*, Paris, P.U.F., 1963.

sau intelectuale. Aceste determinisme sociale, dealtminteri inconștiente, sînt tot atîtea „frîne" firești și alimentează ideologia reacționară a „vîscozității sociologice", ideologie strîns legată de ideologia „charismatică", a „harului".

Ideologia harului, a talentului, este proclamată zgomotos tocmai de cei care pretind că posedă acest „har", tocmai de „cei aleși", de „echipele de vîrf", de privilegiații culturii.

Ea este, totodată, o pledoarie în favoarea unei școli „eliberatorii".

ȘCOALA CONSERVATOARE

Să fie școala într-adevăr un instrument necesar de eliberare a omului?

Am văzut cît de selectiv, de competitiv este caracterul instituției școlare. Școala se sprijină pe postulatul egalității formale a tuturor elevilor. Funcția ei este să producă oameni selecționați și comparabili; dar selecția se face numai pe baza rezultatelor școlare.

FALSELE EGALITĂȚI

Concursul este una din chezășiile egalității formale. După cum declara un profesor într-o scrisoare publicată în ziarul „Le Monde" din 28 iulie 1964:

> „Părinții noștri, cunoscînd pericolul rubedeniilor, al recomandărilor sau averii, au făcut o revoluție pentru a institui concursurile, care țin seama numai de merite. Concursul sau examenul scris, corectat în anonimat este, în materie de selecție, piatra de încercare a democrației. Adevărata democrație constă în a permite tuturor tinerilor să se prezinte la toate concursurile în cazul că *sînt apți*[1] pentru aceasta".

Este adevărat, concursurile sînt accesibile tuturor, ca și muzeele sau bibliotecile. Ca din întîmplare însă, muncitorii reușesc mai puțin bine, tot ei vizitează mai puțin muzeele, citesc mai puține cărți.

În realitate, înmulțirea probelor formale ale acestei așa-zise egalități (concursuri, burse de studii...) nu amenință cîtuși de

[1] Sublinierea autorului.

puțin privilegiile unora. Dimpotrivă, sub aparența legitimității, ea apără și mai vîrtos privilegiile decît dacă transmiterea lor s-ar face în mod deschis și sincer.

Inegalitățile, eșecurile școlare constatate sînt în acest caz obiectivate, apărînd ca rodul unor inegalități naturale de aptitudini. În felul acesta, ideologia „harului" este consolidată la două nivele diametral opuse:

— *La nivelul privilegiaților culturii, cărora reușita le apare un fenomen firesc;* majoritatea personalităților contemporane întrebate de A. Girard cu prilejul anchetei sale[1] căror factori subiectivi își datorează succesul, n-au pomenit de apartenența lor la un mediu social privilegiat (numai 14% au făcut-o) și au accentuat asupra factorilor de muncă și de aptitudini.

De altfel școala, sacerdoții și dreptcredincioșii ei TIND să minimalizeze — sub pretextul că ar fi belferești — aptitudinile sau cunoștințele pe care cei care nu le-au moștenit, și le-au însușit din mediul lor. Epitetele de „grămătici", de „tocilari" exprimă cît se poate de bine disprețul acelora pentru care „educația este ceva înnăscut".

Printre studenții ieșiți din rîndurile claselor sus-puse întîlnim de cele mai multe ori acel „exotism intelectual" care-i face să încline spre anumite discipline și interese extrașcolare cu caracter ludic (cinema, jazz, artă modernă etc.). Pentru aceștia, plăcerea trece înaintea realității.

— *La nivelul dezmoșteniților culturii, care-și asumă inferioritatea ca pe un destin personal.* Ei nu-și dau seama că eșecul lor școlar se leagă de propria lor situație socio-economică și culturală și îl impută, în mod firesc, unei lipse de „har". După cum scrie Bourdieu[2]:

„Studenții proveniți din clasele de jos cred că *sînt* ceea ce *fac,* iar *presentimentul* nelămurit al destinului lor social nu face decît să multiplice posibilitățile eșecului, conform logicii acelei profeții care contribuie la propria ei realizare. Ei sînt victimile alese și docile ale acestor definiții de esență, în care cîțiva profesori inabili îi circumscriu pe oameni.

Iată de ce, cînd mama unui elev spune despre fiul ei, deseori chiar în prezența lui, „că nu e bun la franceză", ea devine complicea a trei categorii de influențe defavorabile:

1) ignorînd că rezultatele școlare ale fiului sînt în funcție directă de atmosfera culturală a familiei, ea transformă într-un

[1] Girard, A., *Le réussite sociale en France.*
[2] Bourdieu, *Les héritiers.*

destin personal ceea ce nu este decît rodul unei educații și ar mai putea fi corectat, cel puțin parțial printr-o acțiune educativă;

2) din lipsă de informații asupra acțiunii școlii, neavînd cum să se opună autorității profesorilor, ea trage concluzii premature și definitive dintr-un simplu rezultat școlar;

3) sancționînd acest mod de a gîndi, întărește în copil sentimentul predestinării.

CONDIȚIA PROFESORULUI

Caracterul conservator al instituției școlare — caracter difuz, discret, disimulat — este pe deasupra accentuat de anumite atitudini „supradeterminate" ale corpului profesoral[1].

Originea socială a profesorilor este un argument care ar pleda în favoarea unei școli eliberatoare. Avem un bun exemplu de mobilitate socială, vehiculată în „la belle époque", prin învățămînt, după o schemă devenită clasică: agricultor — învățător — profesor. Dacă în zilele noastre ascensiunea socială este mai frecventă în categoriile sociale superioare, trebuie să recunoaștem totuși că recrutarea cadrelor didactice, și îndeosebi a învățătorilor, se face pe o bază larg „populară" (agricultori, muncitori, comercianți, subofițeri).

Și este cît se poate de firesc ca învățătorii să vadă, în reușita lor, rezultatul, dacă nu al unor însușiri deosebite, în orice caz al muncii pe care au depus-o în cadrul școlii egalitare. Fiind mai degrabă liberali decît revoluționari, ei promovează, în idealurile lor morale și politice, ideologia „meritocrației", acea idee pe care și-o fac despre însușirile înnăscute necesare unei reușite școlare (defectele cel mai des menționate sînt lenevia și lipsa de atenție).

Și alegerea tovarășei de viață este revelatoare: 90% din profesori sînt căsătoriți cu profesoare sau intelectuale.

Referitor la metodele pedagogice, răspunsurile lor prudente sau evazive, numeroasele reticențe dovedesc o anumită stinghereală din partea profesorilor: pe de o parte, ei au dorința de a pune capăt rutinei, dar ceea ce îi împiedică în tentativa lor de

[1] Trebuie să citățm anchetele sociologice publicate în legătură cu acest subiect, îndeosebi numărul special al revistei „Enfance", asupra „condiției profesorului", nr. 2, 1966; *„L'Univers des instituteurs"* de IDA BERGER și R. BANJAMIN, Paris, Ed. de Minuit, 1964; *„Les professeurs de second degré"* de Gérard VINCENT, A. COLIN, Paris, 1967. Mitul și realitatea profesorului sînt aici analizate cu un ochi clinic și priceput.

restructurare pedagogică sînt imperative specifice învăţămîntului (programe, numărul redus al profesorilor, lipsa de mijloace băneşti...).

La întrebarea „cum vă folosiţi timpul liber?" — din răspunsurile lor a reieşit aspectul „cronofagic" al profesiunii: orariile, pregătirea cursurilor, sarcinile administrative extraşcolare care le absorb o bună parte din timp şi nu le mai dau răgaz pentru altceva. Ei îşi consacră timpul liber în bună parte vieţii familiale şi culturii profesionale. După ce vom spune că profesorul îşi alege prietenii cu precădere din mediul profesional, ne vom putea face în sfîrşit o idee despre relativa izolare în care trăieşte. Această lipsă de comunicare cu restul vieţii sociale explică, în acelaşi timp, atît aspectul conservator al instituţiei şcolare — în contrapunct cu realitatea — cît şi caracterul improvizat al utopiei pedagogice, al cărei cel mai bun militant este însuşi dascălul, care-şi datorează situaţia şcolii „eliberatoare".

Este şi ceea ce a arătat de curînd unul din maeştrii gîndirii tradiţionale iacobine, care, după cum se ştie, acordă un loc de frunte profesorilor — mă refer la Jean Rostand — într-un discurs rostit cu prilejul centenarului Ligii franceze a învăţămîntului[1]:

„Oricît de neutre, oricît de anodine ar părea cunoştinţele predate în şcoală, oricît de departe ar fi ele de orice intenţie subversivă, nu este mai puţin adevărat că au în ele o forţă iradiantă, eliberatoare, care, poate da de gîndit adversarilor viitorului. Instruind, noi facem mai mult decît s-ar bănui. Provocăm reflecţia, trezim spiritul analitic, pregătim nesupunerea şi împotrivirea. Ne atribuim o funcţie de judecători şi de acuzatori. Schimbăm regulile jocului, conspirăm fără să bănuim măcar, împotriva ordinii stabilite. O minte care se fortifică poate deveni una din acele minţi înfierbîntate datorită căreia societatea va fi treptat, treptat, mai puţin nedreaptă".

Aşadar, chiar profesorii, ca produse ale sistemului nostru social, îşi însuşesc valorile promovate de acesta şi rîvna e cu atît mai mare cu cît îi datorează cultura şi reuşita lor socială.

Această capacitate de adaptare a profesorului la situaţia claselor sociale superioare nu este percepută nici de el, nici de păturile sus-puse. Este de aceea cu mult mai periculoasă decît o complicitate intenţionată.

Din acelaşi motive, cei cîţiva studenţi care provin din păturile inferioare ale societăţii şi au reuşit să termine universitatea,

[1] Cahiers laïques, nr. 96, 1966.

dau o aparenţă de legitimitate selecţiei şcolare, acreditînd ideea că succesul este condiţionat de anumite merite înnăscute.

„Înstrăinaţi prin însuşi faptul eliberării lor, ei trebuie să plătească cu credinţa lor în «meritocraţie» — al cărei nucleu e şcoala, succesul lor şcolar — convinşi fiind că numai şcolii îi datorează, cel puţin în parte, succesul"[1].

DRAGOSTEA PENTRU ARTĂ

Valorile presupuse şi vehiculate de şcoală, tradiţiile pe care le perpetuează, conţinutul şi forma culturii pe care le transmite şi le promovează sînt strîns legate de valorile, tradiţiile şi cultura claselor favorizate. Totul se petrece, în definitiv, la nivelul familiei, al atmosferei intelectuale pe care o respirăm, al limbajului cu care sîntem obişnuiţi, al structurii limbii pe care o vorbim, al atitudinilor pe care le manifestăm faţă de cultură, al libertăţii şi gratuităţii alegerii noastre.

Toate acestea transmise într-un mod difuz, aproape clandestin, vor da împreună acea accesibilitate, acea înclinare, acea apetenţă pentru cultură, acea impresie de a cunoaşte dintotdeauna ceea ce ţi se prezintă, de a te simţi la şcoală ca la tine acasă.

Dimpotrivă, pentru membrii claselor defavorizate, aspiraţia spre cultură rămîne onirică şi abstractă. Se ştie că numai la recomandările insistente ale profesorului elevul merituos — fiu de muncitor sau de ţăran — va fi îndrumat spre liceu.

Îl voi cita din nou pe Bourdieu, care a disecat atît de bine dragostea pentru artă.

„Avînd în vedere că aspiraţia la o activitate culturală variază în funcţie de practica culturii şi că «nevoia de cultură» sporeşte pe măsură ce este împlinită, lipsa acestei activităţi fiind însoţită de lipsa sentimentului acestei lipse; avînd, de asemenea, în vedere că în felul acesta intenţia poate fi satisfăcută din clipa în care s-a declarat, sîntem îndreptăţiţi să conchidem că intenţia nu există decît dacă este satisfăcută; nu de obiecte ducem lipsă, ci de nevoia de a le consuma. Spre deosebire de «nevoile primare», «nevoia de cultură» este rodul educaţiei"[2].

Această nevoie de cultură, care procură o plăcere cultivată, bun gust, presupune o ucenicie prin familiarizare şi exerciţii.

[1] Bourdieu, *Les héritiers.*
[2] Bourdieu, *L'amour de l'art.*

Devine de fapt o a doua natură, iar iluzia charismatică se naște din confuzia între lumea culturii savante și lumea originară.

„Dacă conștiința deposedării de cultură este mai puțin acută decît conștiința deposedării economice, este pentru că, în materie de cultură, conștiința privațiunii descrește pe măsură ce crește privațiunea, de asemenea, și penru că școala contribuie la formarea convingerii potrivit căreia distribuirea gradelor de cultură corespunde cu gradele în care sînt distribuite meritele"[1].

În felul acesta sistemul școlar legitimează inegalitățile economice și sociale și tinde să le perpetueze în conștiința oamenilor.

Tot în felul acesta școala contribuie foarte mult la menținerea rigidității structurii sociale și confirmă spusele celor ce susțin tezele „legii naturale" și „vîscozității sociologice".

Școala nu este „eliberatoare", ci „conservatoare".

ȘCOLARUL AMERICAN NEGRU

Această funcțiune mistificatoare a școlii nu reprezintă, evident, o exclusivitate franceză. O regăsim în cîteva variante în societatea americană, unde se crede că admiterea unui copil negru într-o școală „integrată", cu un profesor calificat și un material adecvat, ar reuși să reducă deficiențele negrului american.

Realitatea este că această condiție, dacă e necesară, nu este și suficientă. Egalitatea șanselor este doar aparentă. Faptele dovedesc că încă de la început copilul negru este foarte defavorizat, atît din pricina cadrului lui de viață, cît și a nivelului aspirațiilor sale.

Într-o lucrare publicată în 1964, Pettigrew[2] analizează, între alte caracteristici, rămînerile în urmă școlare și intelectuale ale copiilor negri americani, rămîneri în urmă cumulative care, pe măsură ce se prelungește școlarizarea, fac ca inferioritatea lor în raport cu normele de vîrstă și de clasă să fie tot mai accentuată.

Pettigrew notează carențe vizibile în stăpînirea limbajului și a lecturii, o labilitate a atenției, o lipsă de motivări, o atitudine nepăsătoare în fața învățăturii, lipsa de perseverență.

[1] Bourdieu, *Op. cit.*
[2] Pettigrew, *A profile of the negro american.*

Acest comportament ar putea fi explicat printr-un sentiment de inferioritate provocat de conștiința de a fi negru. Încă de la 3 ani, copiii negri încep să prefere pielea albă pielii negre și să considere pe negri, în general, și pe ei înșiși în particular, urîți, indezirabili și „răi". Desigur, ne aflăm aici în fața unei moșteniri directe din epoca sclaviei și a rasismului. Ceea ce tulbură personalitatea copilului negru este tocmai sentimentul asupririi.

Analiza factorilor care explică deficiențele intelectuale și școlare și tulburările comportamentale ale copiilor negri a demonstrat absurditatea tezei după care aceste lipsuri ar avea la bază originea rasială.

Să semnalăm, în treacăt, că această atitudine constituționalistă nu poate explica fenomenul obiectiv că băieții negri, atît din Nord cît și din Sud, cad sistematic mai des la examene ca fetele, indiferent de nivelul socio-economic al familiei. Să aibă băieții o zestre genetică mai redusă decît fetele? Desigur, presupunerea aceasta ar fi absurdă.

Dimpotrivă, originea acestor inaptitudini trebuie căutată în condițiile de viață socio-economică ale populației „negre". Subalimentarea și lipsa unor îngrijiri prenatale, din pricina cărora suferă milioane de mame negre, complicațiile în timpul sarcinii se manifestă printr-un procent extraordinar de ridicat de nașteri premature și de malformațiuni congenitale. De aici rezultă, în nenumărate cazuri, tarele congenitale, cu toate consecințele pe care le implică.

În sfîrșit, este un fapt bine stabilit — deși nu îndeajuns de bine înțeles — că tulburările neurologice rezultînd din complicațiile în timpul sarcinii și ale nașterii sînt mai frecvente la băieți decît la fete.

Pettigrew citează date statistice recente:

„În imensa majoritate a căminelor de negri fără tată, lipsa acestuia este greu resimțită. Frazier a calculat că în aproximativ 20% din căminele de negri tatăl lipsește. În afara divorțului și a despărțirii, fenomenul acesta se datorează uneori și unui procent de mortalitate mai ridicat al bărbaților negri. Procentul văduvelor de culoare în vîrstă de 54 de ani și mai puțin este, în linii mari de două ori mai ridicat decît al femeilor albe"

Consecința este că:

„... băieții orfani de tată sînt mai puțin dezvoltați, mai umili, mai dependenți și mai efeminați decît ceilalți băieți. Pe măsură ce înaintează în vîrstă, acest comportament poate persista,

dar mai tipic este să-l vedem compensat printr-un exces de virilitate"[1].

Într-o serie recentă de studii, Mitchell (1961) subliniază cît de importante sînt consecinţele lipsei tatălui în dezvoltarea unor aptitudini esenţiale pentru reuşita socială în general şi pentru reuşita şcolară în special; de pildă, capacitatea de a amîna o plăcere imediată pentru a primi mai tîrziu o răsplată.

Acelaşi autor a arătat, de asemenea, că aspiraţia la o plăcere imediată se asociază cu o mai slabă capacitate de a măsura corect timpul, cu o scădere a energiei în vederea unei reuşite, cu o coborîre a nivelului de responsabilitate socială şi cu o mai subliniată înclinaţie spre delincvenţă.

În sfîrşit, sînt importante şi condiţiile manifestate încă de la începutul vieţii: sărăcia, lipsa unor obiecte culturale (cărţi, ziare, creioane, jucării), precaritatea relaţiilor verbale cu părinţii, ordinele date fără nici o explicaţie sau fără vreo pregătire prealabilă şi constînd adesea numai din unul sau cîteva cuvinte şi nu din fraze complete.

Procedeele educative, alternativ represive sau indulgente, disciplina de origine maternă — de cele mai multe ori axată pe acte aparente şi nu pe motivări sau scopuri — descurajează iniţiativele precoce, curiozitatea şi spiritul de analiză al copilului.

De fapt, acest fel de educaţie, în spirit coercitiv şi paternalist în acelaşi timp, corespunde epocii sclaviei. După cum a remarcat şi Mc. Clelland (1961), sclavia era incompatibilă cu o aspiraţie puternică spre reuşită, căci răsplătirea sclavului depinde nu de spiritul de iniţiativă, de creativitatea lui, ci de docilitatea şi conformismul de care dădea dovadă.

În atitudinea pe care negrii americani o au faţă de educaţie, ca şi în nivelul scăzut al aspiraţiilor lor (atitudine caracteristică mediilor socio-economice inferioare), trebuie să vedem sechelele sclaviei.

Moştenirea găsită de negrul american la eliberarea sa (sărăcie materială şi discriminare rasială) stă la originea tulburărilor lor biologice şi sociale şi explică totodată şi deficienţele şi tulburările psihologice ale copilului negru.

Cercetările lui Otto Klineberg asupra variaţiilor coeficientului intelectual al copiilor negri sau indieni din Statele Unite în funcţie de mediul familial, social sau urban, pe care le-am amintit înainte, confirmă pe de-a-ntregul acest punct de vedere.

[1] Pettigrew, *Op. cit.*

NIVEL INTELECTUAL. PROCENTAJ DE ŞCOLARIZARE ŞI DEZVOLTARE ECONOMICĂ

Să ardem atunci tot ce au adorat strămoşii noştri, iacobinii? Nu, hotărît că nu. Suma achiziţiilor umane este atît de mare încît nu ne-am putea gîndi o singură clipă să transmitem cultura altfel decît printr-un canal instituţional.

Astăzi, mai mult ca oricînd, educaţia nu poate fi înlocuită. Întreaga problemă este însă să ştim nu numai dacă formele tradiţionale de educaţie sînt bune şi imuabile, ci şi dacă cea mai bună practică educativă va fi satisfăcătoare pentru însuşirea optimă a culturii, adică pentru abolirea ereditătii sociale a culturii, aşa cum există în momentul de faţă.

Totul ne dovedeşte însă cît de greşite şi de periculoase sînt aceste opinii. Practica socială şi practica educativă nu pot fi disociate. Nu ne putem apropia de una fără s-o atingem pe cealaltă. Aceasta nu înseamnă însă că ele se identifică, aşa cum ne-a arătat cît se poate de clar şi Denis Léon în revista „L'école et la nation"[1]. Totuşi, în cele din urmă, factorul socio-economic este determinant.

O cercetare recentă confirmă în mod indirect această teză. Longeot[2], într-un studiu apărut de curînd, a scos în evidenţă raporturile dintre nivelul intelectual, procentul de şcolarizare şi factorii socio-economici din departamentele franceze. Pentru aceasta, autorul a folosit statisticile economice şi demografice publicate de I.N.S.E.E., statisticile şcolare ale Ministerului Educaţiei Naţionale şi ancheta lui Montmollin asupra *Nivelului intelectual al tinerilor recruţi ai contingentului*[3].

Longeot constată că, dacă din 1959 pînă în 1963 procentul de şcolarizare a crescut cu 10%, totuşi diferenţa între departamentele cu o şcolarizare redusă şi cele puternic şcolarizate se accentuează.

Făcînd o foarte fină analiză a variabilelor observate, autorul conchide că nivelul intelectual depinde, în primul rînd, de dezvoltarea economică a departamentului, şi nu de procentul de şcolarizare. Cu alte cuvinte, ipoteza după care nivelul economic acţionează asupra nivelului intelectual prin acţiunea sa asupra procentului de şcolarizare nu se poate verifica, după cum nu se

[1] *„L'école et la nation"*, februarie 1968.
[2] Longeot, *Psychologie et éducation*. În: „Bulletin de psychologie", număr special, 1967.
[3] Art. cit.

poate confirma nici ideea că o categorie socio-profesională poate acționa asupra nivelului intelectual prin nivelul său cultural.

Cu alte cuvinte, ceea ce se adevereşte la scara evoluţiei istorice sau a unei naţiuni, sau la scară individuală sau de grup de indivizi, nu se mai poate verifica la scara Franţei împărţită administrativ pe departamente.

Nici un departament cu o economie dezvoltată nu figurează printre departamentele cu nivel intelectual redus, pe cînd Nordul şi Estul, cu toate că sînt bine dezvoltate economiceşte, sînt slab şcolarizate.

Numai departamentele sub-dezvoltate economiceşte care au un procent de şcolarizare cel puţin mediu, înregistrează şi un nivel intelectual ridicat.

Aceasta înseamnă că dezvoltarea economică este o condiţie necesară (dar nu suficientă) pentru a se obţine un nivel intelectual mediu sau superior. Procentul de şcolarizare nu este nici o condiţie absolută, nici condiţia necesară pentru un nivel intelectual mediu sau superior. Cei doi termeni sînt doar corelativi.

Iată cum explică L o n g e o t acest lucru:

„Condiţiile de viaţă dintr-o regiune cu o activitate economică modernă şi diversificată ar putea stimula dezvoltarea intelectuală şi aptitudinile, favorizînd schimburile şi intensificînd socializarea, independent de conţinutul învăţămîntului educativ şi cultural".

Astfel, în dezvoltarea departamentului Aveyron se observă un coeficient intelectual mediu mai ridicat în localităţile cu deschidere spre exterior şi situate pe căile de comunicaţie.

În concluzie, trebuie acţionat asupra factorilor economici, prelungind totodată termenul de şcolarizare în departamentele franceze defavorizate.

Dacă mai este nevoie şi de alt argument ca să ne convingem, nu avem decît să aruncăm o privire asupra hărţii şcolare a Franţei.

Într-un studiu recent publicat în săptămînalul „L'université syndicaliste", se arată că în anul şcolar 1964—1965, pentru intrarea în clasa a VI-a, opt departamente (toate situate în sudul Franţei) atingeau un procent de şcolarizare egal sau superior cifrei de 70%, iar alte patru departamente din Vest nu primeau, în clasa a VI-a, decît 15—30% copii. Jumătate din departamentele franceze nu depăşeau cifra de 50%.

„L'université syndicaliste" publică o altă statistică, a numărului copiilor şi adolescenţilor şcolarizaţi din clasa a VI-a pînă la clasele terminale (învăţămînt public şi particular) pe mia de locuitori. Se subliniază, cu această ocazie, că la o medie naţională de 53,1‰ de locuitori, Academia din Rouen sau cea din Amiens numără 43 şi 45‰, în timp ce Academia din Montpellier atinge cifra de 64,4‰.

Şi aici inegalităţile caracterizează fiecare departament în parte. La Academia din Montpellier, dacă procentul mediu de şcolarizare la o mie de locuitori (din clasa a VI-a pînă la clasele terminale) este de 64,4, în departamentul Herault el atinge cifra de 71.

Se cunoaşte, de asemenea cazul tipic al situaţiei la Paris, unde unul din arondismentele cele mai populate şi, întîmplător, şi cele mai populare — arondismentul al XVIII-lea — nu dispune de nici un liceu.

Aceste inegalităţi sînt şi mai flagrante în nenumărate regiuni rurale din centrul şi vestul Franţei, dar şi într-o serie de alte departamente cu o industrie puternică, cum sînt cele din Nord, Pas-de-Calais, Moselle şi Meurthe-et-Moselle: în ceea ce priveşte departamentele din Sud, acestea sînt în frunte.

Aşadar, şi sub acest aspect al „hărţii şcolare", al implantării şcolilor de ciclul doi cu o durată mai mare şi al posibilităţilor de şcolarizare, tinerii ţărani şi tinerii muncitori sînt handicapaţi şi se lovesc de mai multe dificultăţi ca să poată avea acces la o şcoală de gradul doi.

SĂTENII

Ca să schimbăm mentalitatea ţăranilor este oare de ajuns să se pună capăt dezechilibrelor şcolare regionale şi să se accentueze descentralizarea industrială şi culturală?

Să spunem de la început că descentralizarea industrială şi economică în folosul regiunilor rurale „subdezvoltate" nu va avea un efect magic imediat asupra nivelului intelectual al populaţiilor de care vorbim. O interpretare mecanicistă a corelaţiilor dintre situaţia geografică, socială şi economică a oamenilor şi inteligenţa lor ne-ar putea aduce mari decepţii.

Cunoaştem cazul unor uzine implantate brusc în provincie, în speţă în Bretania şi în Masivul Central, unde nu s-a reuşit să se obţină un randament „inteligent" din partea localnicilor. Aceştia, agricultori sau pescari, nou-veniţi în sectorul secundar, nu se pot adapta uşor la noua lor situaţie. Se va spune: atavism! „Metalocultivatorul" înseamnă o asociaţie forţată a două personaje funciarmente diferite, în care tehnicile ancestrale moştenite sau

dobîndite ale primului se ciocnesc de calităţile necesare celui de-al doilea. Există o îndemînare a mîinii, a gesturilor, o pricepere, care nu se pot transmite decît pe cale „normală", adică pe cale ereditară. Dealtminteri — se mai spune — cînd Parisul instalează o nouă industrie în regiunea lyoneză, totul merge foarte bine. Deosebirea între orăşeni şi peri-orăşeni, fie chiar provinciali, este mică.

Nu putem admite această explicaţie empirică a unui capital genetic care variază în funcţie de localizarea geografică. Se ştie că sătenii care migrează la Paris sau în alte oraşe mari se adaptează şi reuşesc în genere destul de bine. S-au văzut şi exemple satisfăcătoare de industrializare în regiunile subdezvoltate. Siberia şi-a schimbat înfăţişarea în numai cîţiva ani. Dar trebuie spus că mîna de lucru locală a fost ajutată de o masă de tehnicieni şi de voluntari ruşi (îndeosebi moscoviţi) veniţi ca *voluntari* să desţelenească regiunea. Acest criteriu al unei alegeri libere este deosebit de important.

Oricum, amestecul acesta de orăşeni şi de săteni pare să fie una din cheile dezvoltării economice rapide într-o regiune defavorizată şi cu o vocaţie tradiţional-agrară. Aceste condiţii există în sectoarele rurale apropiate de marile aglomeraţii industriale. În ce priveşte însă regiunile foarte izolate sau prea îndepărtate de principalele centre urbane, încercările de redresare economică se ciocnesc de probleme serioase de adaptare, care în nici un caz nu sînt de ordine „naturală", ci mai degrabă „culturală". Dificultăţile de care vorbim sînt un alt aspect al vîscozităţii sociologice; experienţa anterioară, atît în planul uceniciei rapide, cît şi în al eficienţei, nu se potriveşte deloc cu aspectele noi ale sarcinilor propuse şi nici, mai cu seamă, cu noua organizare a funcţiunilor impusă de producţia industrială. Mentalităţi şi atitudini legate de modul de producţie agricol întîmpină uneori dificultăţi aproape de neînvins pînă ce se pot integra şi topi în creuzetul uzinii.

Aceste contradicţii explică, într-o mare măsură, caracterul spontan şi anarhic în acelaşi timp pe care l-a avut mişcarea revendicativă din luna mai 1968 în unele întreprinderi extraurbane, unde munceau lucrători de provenienţă rurală (Sud-Aviation la Nantes, Renault la Cléon şi Flins, Peugeot la Sochaux).

În rezumat, dacă este adevărat că „intelectualizarea" satelor franceze depinde de dezvoltarea lor economică, efectele ei trebuie dimpotrivă aşteptate mult mai tîrziu, după trecerea cîtorva generaţii.

Mai avem mult de aşteptat pînă să putem doborî obstacolele „naturale" care ne stau în cale.

Principalele obstacole ale unei bune dezvoltări intelectuale a copiilor de la sate trebuie căutate în ritmul încet al procesului de socializare, în apariţia tardivă a limbajului, în carenţele relaţionale mamă-copil: mama nu are timp să se ocupe de prunc, se consacră exclusiv treburilor gospodăreşti (părinţii vorbesc puţin cu copilul sau îi vorbesc monosilabic). Copilul rămîne singur în pătuţul lui, pînă la vîrsta de 2 ani nu are nici o jucărie, se joacă mai mult cu fraţii şi cu surorile lui decît cu prietenii, cum se întîmplă la oraş. Pe părinţi îi preocupă îndeosebi aspectul fizic al copilului. Restul nu prea are importanţă, totul e ca el „să fie sănătos".

În mediul rural educaţia este un amestec original de libertate şi de heteronomie. Copilul nu este atît de liber, cît lăsat în voia lui. Nu vom găsi la părinţii lui formele mutilante ale unei afecţiuni pasionate şi acaparatoare. De altminteri, de foarte multe ori copilul e lăsat în grija bunicilor, mai puţin severi din punct de vedere pedagogic decît părinţii.

Acest fel de educaţie e favorabil în ce priveşte rapiditatea şi pentru formarea personalităţii, a acelei personalităţi rurale originale şi independente obţinute prin contactele frecvente cu natura şi cu lumea obiectelor, şi a acelui gen de relaţii cu adulţii şi cu prietenii bazat pe sinceritate şi temeritate[1].

Încă de timpuriu, tatăl îl asociază pe copil în îndeletnicirile sale şi-i oferă un exemplu de hărnicie. Între ei se stabilesc raporturi de reciprocitate şi totodată de dependenţă. În conflictele cu părinţii, idealurile religioase, politice sau sexuale nu au ce căuta.

Din fragedă vîrstă, copilul se simte integrat în viaţa lui familială, trăieşte pentru ea, în funcţie de ea, într-un mediu omogen prin compoziţia lui socială, amorf prin structura lui.

Acest mod de viaţă îl îndreaptă spre acea formă de individualism ţărănesc care reflectă în primul rînd modul de producţie individuală şi raporturile de producţie pe care aceasta le impune.

Educaţia rurală este, în primul rînd, familială, patriarhală. Familia transmite copilului ceea ce este esenţial din valorile morale bazate pe muncă, pe producţie, pe proprietate. Copilul are conştiinţa că devine realmente om numai după ce adoptă aceste idealuri.

---

[1] Vezi, de pildă, „La guerre des boutons".

În cazul acesta, care mai este rolul școlii la sate? Fără discuție că școala are de îndeplinit un rol, întrucît este singura care, în mod practic, îi poate sugera copilului că îi este dat să facă și altceva decît au făcut tatăl și bunicul lui.

ORĂȘENI

Mai mult ca sigur că acest amestec de conformism și de spirit de răspundere, asociat anumitor împrejurări familiale și unui întreg cortegiu de idealuri, de valori moralizante, trezește în tînărul sătean gîndul, aspirația și forța de a rupe cu tradiția pentru a se duce la oraș și a deveni negustor, funcționar.

În aceste grupuri de migranți, mobilitatea socială a generațiilor viitoare este relativ puternică.

Valéry spunea despre Paris: „Ai știut să fii în același timp o capitală politică, literară, științifică, financiară, comercială, orașul voluptății și al somptuozității".

De fapt, Parisul nu este populat numai cu parizieni de baștină: numai jumătate din locuitorii lui sînt parizieni[1].

La Paris s-au concentrat toate activitățile țării. Spre Paris converg, din proprie inițiativă sau mînați de un curent colectiv, mulți dintre cei pe care-i frămîntă ambiția de a parveni, de a se ridica pe treptele ierarhiei sociale sau de a-și valorifica posibilitățile la maximum. În realitate nu toată lumea este un Rastignac, nu toată lumea poate „parveni". Totuși, experiența înregistrată de noii veniți arată, în general, satisfacția pe care aceștia o au față de posibilitățile unor cîștiguri mai mari, ale unui trai mai plăcut.

Această satisfacție o confirmă și faptele: noii veniți se ridică în ierarhia socială și profesională și formează o pătură socială unde reușita are o pondere relativ importantă.

Căror factori să le atribuim această reușită?

A sublinia că mediul urban este favorabil unei promovări sociale nu este suficient, întrucît acest mediu este format, în bună parte, chiar din cei care au reușit. Acest factor joacă probabil un rol de catalizator al tuturor aspirațiilor și există în însăși personalitatea lor. Putem să întrezărim de pe acum o soluție posibilă:

[1] Vezi, în legătură cu acest subiect, Guy Pourcher; *Le peuplement de Paris*. În: „Cahier de l'I.N.E.D." nr. 43.

Părerea lui Longeot asupra primordialității fenomenelor socio-economice în dezvoltarea intelectuală este astfel rectificată. Dacă o reorganizare a structurilor economice trebuie să aibă loc concomitent cu o creștere a școlarizării secundare și superioare, mai trebuie, în afară de aceasta și în mod necesar, și o schimbare a structurilor sociale pentru ca să se rupă în sfîrșit lanțul vîscozității sociologice, iar aspirația la posesiune (fie de ordin economic, fie cultural, ambele legîndu-se) să fie accesibilă oricui.

Voi insista din nou asupra acestei noțiuni de aspirație care, pentru mine, este esențială.

Kurt Lewin[1] avea dreptate cînd arăta că:

„... majoritatea rezultatelor calitative și cantitative legate de nivelul aspirației se poate raporta la trei factori: urmărirea succesului, dorința de a evita un eșec și *factorul cognitiv al unei judecăți de probabilitate*. Aceste forțe operează într-un dispozitiv care trebuie să se caracterizeze prin alegerea unui obiectiv de viitor.

Forța acestei energii și valorile corespunzînd probabilității subiective depind de nenumăratele aspecte ale spațiului de viață al individului la un moment dat și, îndeosebi, de felul cum își analizează experiența trăită și de scările de referințe care îi carcterizează personalitatea și cultura".

Bourdieu evidențiază cauzele unor destine excepționale provenind din medii sociale defavorizate (procentul de 4% studenți, fii de muncitori). El ne ajută să le vedem în anumite particularități ale mediului familial: este de presupus că acea relativă necunoaștere a lipsei lor de posibilități (necunoaștere bazată pe o statistică intuitivă a situației lor școlare dezavantajate) îi eliberează de unul din neajunsurile cele mai reale ale categoriei lor, adică renunțarea resemnată de a continua niște studii socotite imposibile, lipsa lor de aspirații spre valori culturale și sociale.

„Poate tocmai pentru că studenții care aparțin claselor de jos provin din categoria cea mai puțin defavorizată a păturilor celor mai defavorizate, prezența claselor inferioare în învățămînt se va stabiliza după ce această categorie marginală va dispărea"[2].

[1] *Psychologie dynamique*, Paris, P.U.F., 1964.

[2] Bourdieu, *Les héritiers*.

Cu toate că este în creştere, proporţia fiilor de muncitori care urmează studiile secundare a atins, pînă în prezent, doar cifra de 15%.

ÎN FAMILIE

Bineînţeles, aceste explicaţii nu sînt suficiente. Să fie de vină numai „particularităţile" mediului familial? Fără îndoială că da. Dar ce fel de particularităţi?

Michel Lobrot[1] s-a străduit să diferenţieze atitudinile educative în funcţie de mediile socio-economice. El arată că în anumite medii sociale defavorizate, copiii, din pricina unor atitudini părinteşti autoritare şi coercitive, reacţionează prin teamă şi frică, acestea constituind tot atîtea reacţii inhibitorii şi perturbatoare.

De aici rezultă o frînare a dezvoltării intelectuale faţă de orice activitate literară, creatoare, constructivă. Copilul devine inactiv, neastîmpărat, leneş, instabil.

Ipoteza emisă de Lobrot este că suma tensiunilor (datorate mai cu seamă dificultăţilor economice, năzuinţelor neîmplinite, crizelor conjugale...) resimţite în mediul familial se repercutează asupra copilului prin intermediul atitudinilor pedagogice.

Poate că aşa s-ar putea explica faptul că anumite categorii socio-profesionale, cum sînt de pildă militarii de carieră, învăţătorii, liber-profesioniştii, alcătuiesc un mediu favorabil: 4% din personalităţi şi 4,4% din elevii şcolilor superioare sînt fii de învăţători (proporţie considerabilă dacă ţinem seama de numărul redus de profesori ai Franţei).

„Nu atît pentru că s-au îmbogăţit, cît pentru că se bucură de stima şi consideraţia societăţii. Rezultă de aici o viaţă tihnită, propice dezvoltării copilului"[2].

Paralel cu această absenţă a tensiunilor, categoriile sociale de care vorbim semnifică anumite valori morale tradiţionale, pe care le-au ilustrat atît de bine romanele *Oameni în alb*, *Profesorul* şi, cu mult înainte, *Roşu şi Negru*. O parte a vechii nobilimi, cu sistemele ei valorice (respectul demnităţii, mîndria, spiritul de sacrificiu, de abnegaţie), o întîlnim în secolul al XIX-lea în rîndurile armatei.

[1] „Enfance", nr. 1, 1962.
[2] Michel Lobrot, *L'image du père*. În: „Informations sociales", nr. 4, anul, 1962.

Totuşi, în ultimă analiză, Lobrot menţionează rolul tatălui ca factor hotărîtor în formarea personalităţii copilului. El susţine că o cauză principală a scăderii nivelului cultural al copiilor din mediile sociale inferioare nu este atît nivelul cultural scăzut al familiei, cît autoritarismul patern.

Pentru copil, tatăl este un element generator de frică.

„Prin autoritarism familial înţelegem folosirea fricii, a violenţei, a ameninţărilor, a „şantajului" şi a constrîngerii chiar în scopuri teoretic lăudabile. Mai precis, este vorba de o minimizare şi de un dispreţ din partea adultului pentru activităţi, pentru nevoia de expansiune şi de exprimare ale copilului. Adultul nu-i recunoaşte copilului aceste necesităţi — în sensul atribuit de Hegel în teoria lui asupra raporturilor dintre stăpîn şi sclav. El se situează «în afara» copilului, într-un raport de luptă şi se gîndeşte că unicul scop pe care trebuie să-l atingă este să nu se lase dominat de copil"[1].

Folosirea constrîngerii, chiar dacă-l face pe copil să acţioneze, păstrînd în felul acesta aparenţele, trezeşte în el reacţii de spaimă, de angoasă faţă de sine şi de lume, de lipsă de încredere în propriile lui forţe, de umilinţă excesivă. Toate acestea îi mutilează personalitatea. A crede, cum fac unii, că mediile sociale defavorizate sînt medii lipsite de activitate pedagogică este o absurditate. În realitate, aceste medii predică autoritarismul, ele „cred" în principiul autorităţii.

Acest autoritarism este, de cele mai multe ori, atributul tatălui. Ce s-ar întîmpla însă dacă tatăl ar dispărea? Totul depinde de statutul socio-economic al familiei. În mediile sociale defavorizate, dispariţia tatălui atrage o sporire a dificultăţilor materiale şi a tensiunilor intrafamiliale — prin faptul că el este cel care procură familiei mijloacele de trai. Aceste familii „dezbinate" produc în mod evident cel mai mare contingent de şcolari instabili şi de delincvenţi juvenili[2].

Nu aceeaşi este situaţia în mediile sociale favorizate. Iată ce scriu Menassy-Chauffard şi J. Perlnard despre nivelul intelectual al tinerilor examinaţi, în funcţie de orientarea lor profesională:

„Elevii clasaţi în prima pătrime beneficiază de anumite condiţii materiale, îndeosebi de o locuinţă mai bună şi de un bu-

[1] Michel Lobrot, *L'image du père*. În „Informations sociales", nr. 4., avril, 1962.
[2] Cf. Pettigrew, *A profile of the Negro american*.

get familial mai echilibrat; totuşi, în rîndurile lor se găsesc cele mai multe familii dezbinate.

Sub aspectul reuşitei şcolare s-a observat că în acest grup (care au terminat şcoala cu succes) sînt mai multe familii dezbinate decît în celelalte două şi un număr mai mare de taţi plecaţi la război... Cît priveşte tinerii elevi crescuţi numai de mamă, trebuie să notăm că inteligenţa lor este relativ mai mare decît a copiilor care duc o viaţă familială obişnuită".

Pe de altă parte, Lobrot[1] a observat că pentru multe personalităţi ale Franţei, ca şi din alte părţi ale lumii, dispariţia tatălui (fie că a murit, fie că, din diferite motive, trăia departe de familie) a avut un rol foarte important în dezvoltarea lor. Din două sute de personalităţi ale literaturii sau ştiinţei, el a relevat o foarte mare proporţie de orfani de tată sau de mamă. Racine, Molière, Pascal, Descartes, Voltaire, Rousseau, Kant, Bach, Nietzsche, Gide, Mauriac, Cocteau, Sartre — ca să nu-i citäm decît pe aceştia — erau orfani de tată şi de mamă.

Ar fi absurd să vedem în dispariţia sau lipsa tatălui o binefacere. Totuşi, în anumite condiţii, avem dreptul să credem că lipsa tatălui, adică lipsa autoritarismului, inexistenţa puterii paterne, va permite copilului o dezvoltare psiho-motorie şi intelectuală superioară şi, probabil, o viitoare reuşită superioară.

În orice caz, nu este exclus ca o bună parte din aceste „particularităţi ale mediului familial"de care vorbeşte Bourdieu şi care determină apariţia anumitor destine excepţionale, să existe şi într-o familie echilibrată, fără tensiuni dramatice, unde tatăl, deşi prezent şi fiziceşte şi afectiv, ştie să renunţe la tentaţia de a-şi exercita autoritatea pe care i-o conferă rolul lui social. Să-l ascultăm pe Victor Hugo vorbindu-ne de fiica lui:

„Se obişnuise, încă din fragedă copilărie, să intre la mine în odaie, în fiece dimineaţă; o aşteptam ca pe o rază de soare. Intra şi-mi spunea: «Bună ziua, tăticuţule», punea mîna pe tocul meu, îmi deschidea cărţile, se aşeza pe pat, îmi răscolea hîrtiile şi rîdea".

MAMA

Este justificat rolul preponderent atribuit personajului tatălui? Dar *mama*? În genere i se acordă, şi pe bună dreptate, o importanţă excepţională, chiar fundamentală în dezvoltarea copilului.

[1] Michel Lobrot, *La pédagogie institutionelle*, Gauthier-Villars, Paris, 1967.

Este adevărat, riguros adevărat că prin însăşi situaţia ei de mamă — cel puţin la început — ea deţine un loc privilegiat şi unic în relaţiile copilului cu lumea obiectivă.

Marcelle Geder[1] constată o dezvoltare mai rapidă a copiilor negri de unu pînă la doi ani în comparaţie cu copiii europeni, la nivel motoriu, al tonicităţii musculare, al limbajului, al reacţiilor sociale. Acest fapt îl explică prin relaţia strînsă între mamă şi prunc: mama hrăneşte copilul de cîte ori vrea el, îl leagănă, doarme cu el.

Marcelle Geder mai notează la prunc ţinuta precoce a capului, mersul prematur, mobilitatea remarcabilă a încheieturii mîinii şi degetelor.

Dimpotrivă, după înţărcare, această superioritate a copilului negru tinde să dispară, iar în următorii doi ani se poate chiar constata o întîrziere în creştere. O anchetă[2] efectuată în rîndurile unor copii aparţinînd aceluiaşi mediu social şi cu o situaţie familială identică, a arătat că 66% din şcolarii care aveau note inferioare celor normale făceau parte dintr-un grup în care mamele nu erau acasă la întoarcerea copiilor de la şcoală. În afară de aceasta, copiii acestui grup aveau visuri bîntuite de fantasme, bazate pe un sentiment de culpabilitate, erau obsedaţi de ideea bolii şi a morţii.

Lui Spitz, ale cărui lucrări despre ospitalism sînt foarte cunoscute, îi datorăm o serie de informaţii asupra aspectelor patologice consecutive separării pretimpurii a copilului de mamă. După Lafon, aceste aspecte sînt date de „ansamblul tulburărilor provocate la copil prin plasarea lui pretimpurie şi prelungită într-o instituţiune (creşă, orfelinat, spital etc.), de lipsa îngrijirii a relaţiilor materne.

Nu este, de fapt, decît o formă (dar cea mai importantă şi mai gravă) prin care se manifestă «carenţele în îngrijirea maternă» sau carenţele afective pretimpurii, definite, printr-un abuz de limbaj, cu termenul generic de «ospitalism». Ele se caracterizează prin lipsa totală sau parţială de relaţii între copil şi mamă, adică lipsa legăturilor vitale care formează orice structură personală şi iniţiază orice relaţie socială"[3].

Efectele acestui „ospitalism" — în sensul larg sau „abuziv" al cuvîntului — variază în funcţie de vîrsta copilului şi de durata carenţelor afective sau a separării de mamă.

La vîrsta de 5—6 ani, copilul este indiscutabil mai puţin vul-

[1] „Enfance", ianuarie 1966.
[2] Lafon, *Dictionnaire de psycho-pédagogie*, Paris, P.U.F.
[3] (Ibidem)

nerabil, deşi această vulnerabilitate depinde, în primul rînd, de natura deficitară a relaţiilor anteriore dintre mamă şi copil.

Tabloul cel mai clar, dar şi cel mai sumbru totodată al „ospitalismului" se poate obţine făcînd observaţii asupra unor copii plasaţi la nici şase luni într-o instituţie unde personalul este redus, lucrează în ture, se ocupă de copii la întîmplare şi nu le poate da decît îngrijiri elementare.

În scurt timp, copilul devine inert, apatic, tăcut, nu se uită în ochii oamenilor, nu răspunde la zîmbete, la vorbă, iar dezvoltarea lui psiho-motorie şi somatică marchează o întîrziere spectaculară (întîrziere la mers, la vorbit, gesturi autoagresive, încăpăţînare). Mortalitatea este foarte ridicată.

Observaţiile Odettei Brunet asupra unor copii lăsaţi în grija doicilor externe, observaţii despre care am vorbit mai înainte, le confirmă pe ale lui Spitz. În afara unei scăderi importante a nivelelor de dezvoltare măsurate în coeficienţi de dezvoltare Brunet-Lézine în funcţie de mediile educative, autorul observă că nu contează atît durata îngrijirii de către doică, cît mai ales însuşirile acesteia.

Odette Brunet a mai observat la copiii de trei ani o superioritate a copiilor unici faţă de ceilalţi. Explicaţia ar fi că încă de la naştere primul născut s-a bucurat de toată dragostea mamei sale. Între mamă şi prunc s-a stabilit un dialog permanent, pruncul a fost partenerul ei preferat.

De fapt, nu atît cantitatea şi calitatea limbajului constituie esenţialul stimulării, cît mai degrabă atitudinea pedagogică a părinţilor şi îndeosebi a mamei, atitudine legată de nivelul cultural al cuplului. Nici chiar într-un mediu muncitoresc, copilului nu i se vorbeşte mai puţin, nu i se spun mai puţine poveşti, nu i se comunică mai puţine lucruri. Explicaţia superiorităţii copilului unic crescut într-un mediu socio-cultural ridicat în comparaţie cu copilul unic crescut într-un mediu muncitoresc trebuie mai degrabă căutată în atitudinea părinţilor faţă de copil, iar această atitudine este legată de propriul lor nivel cultural (felul cum răspund la întrebările copilului, recompensele, atitudinea înţelegătoare, renunţarea la constrîngeri).

Mama acordă mai puţin timp şi mai puţin interes copiilor care se nasc mai tîrziu. Mai vîrstnicii — în funcţie şi de nivelul lor — devin în această situaţie principalele stimulente ale mezinilor.

Dacă pentru copilul pînă la doi ani mama este, în mediile muncitoreşti, o „cloşcă" bună, în sensul că-l îngrijeşte relativ bine, ea nu este întotdeauna şi o bună educatoare. Acelaşi lucru se întîmplă şi în mediul sătesc.

Iată explicaţia pentru care, după vîrsta de doi ani, copiii muncitorilor încep să regreseze. *A fortiori*, copiilor daţi în îngrijirea doicilor le lipsesc şi stimulările, dragostea şi mîndria adevăratei mame.

Această situaţie explică acţiunea uniformizantă a mediului educativ, regresul celor mai buni şi progresul deficienţilor.

În legătură cu stimulii oferiţi de mediu, Seguin[1] nota cu prilejul unei anchete efectuate asupra unei vaste grupe de populaţie braziliană influenţa factorilor socio-culturali în dezvoltarea inteligenţei, în exercitarea aptitudinilor latente şi în randamentul şcolar. Copiii cu un nivel socio-cultural foarte defavorizat nu efectuează, de cele mai multe ori, decît activităţi fizice spontane care, dacă le dezvoltă aptitudinile fizice şi motorii şi-i pregătesc pentru lupta cu viaţa, nu le stimulează totuşi îndeajuns aptitudinile intelectuale. Contactul lor cu lumea e prea limitat şi le îmbogăţeşte prea puţin viaţa psihică.

În acelaşi sens scrie şi Henri Wallon[2]:

„În familia burgheză şi în familia muncitorească polarizarea primelor experienţe şi interese este diferită, chiar opusă. În familia muncitorească lecţiile cotidiene legate de contactul cu lumea sînt canalizate spre exerciţiile de îndemînare, de mlădiere a trupului, spre achiziţiile posturale şi manuale. În ambianţa mediului burghez se acordă mai multă importanţă numirii obiectelor decît mînuirii lor, clasificării decît utilizării lor; se fac primii paşi spre o activitate conceptuală. Îm ambele cazuri se formează o obişnuinţă, care va fi cu atît mai accentuată cu cît, încă din primele luni şi din primii săi ani de viaţă copilul va fi influenţat de exemplul celor din jur, de actele, de atitudinile lor în situaţiile cele mai obişnuite".

Doctorul Castets[3] a adus şi el o contribuţie interesantă la studierea genezei inteligenţei văzută în perspectivă psihanalitică şi fenomenologică, pornind de la principiul că primele relaţii ale sugarului cu obiectele se fac, prin intermediul mamei, ea fiind „obiectul" privilegiat care-i satisface dorinţele şi nevoile; cu ajutorul acestui „obiect" esenţial, pe care-l poate apuca şi însuşi, sugarul devine „subiect".

Dacă relaţia „obiectuală" cu mama se face greşit sau nu se face deloc, relaţiile cu celelalte obiecte se vor face tot atît de greşit sau nu se vor face deloc. În consecinţă, această carenţă

[1] „Enfance", nr. 1, 1961.

[2] Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*.

[3] „Annales médico-psychologiques", martie, 1969.

în perceperea „lucrului" și a „conceptului" („semnificatul") și a lanțului semnificant (limbajul) constituie modul privilegiat al relațiilor între oameni, componenta fundamentală a dezvoltării intelectului.

Pornind de aici, Castets sprijină ideea unei concepții structuraliste a deficienței mentale, diferențiind-o prin aceasta de concepția instrumentalistă a deficienței.

„Deficitul intelectual care caracterizează deficiența mentală este o dovadă a unei dezorganizări a personalității, dezorganizare în care leziunile cerebrale joacă un rol variabil în funcție de natura lor, de întinderea și influența lor asupra calității relației subiectului cu lumea.

Relația deficientului cu lumea este așadar marcată de faptul că subiectul nu poate înțelege nici ceea ce altul vrea să-l facă să înțeleagă, nici să se facă înțeles de celălalt. Este o relație de ininteligibilitate reciprocă, mai mult sau mai puțin completă".

Așadar, este vorba în primul rînd de tulburările de comunicare legate de tulburările organizării spațiale, temporale și perceptive.

Inspirîndu-se și sprijinindu-se pe lucrările lui H. Wallon, J. Piaget și Maud Mannoni, Castets emite ipoteza că aceste tulburări întîrzie pe de o parte structurarea EU-lui, adică reprezentarea de sine ca un întreg diferit dar comparabil, și ca atare identificabil cu ceilalți și, pe de altă parte, împiedică pătrunderea în universul limbajului comun, deci îngreuiază procesul de imitare, de asimilare, de acomodare a experienței umane. Se constituie atunci un decalaj între vîrsta reală, cronologică și vîrsta mentală, ceea ce are ca rezultat reducerea și suprimarea momentelor propice achiziționării unor funcțiuni noi.

Originea acestor structuri particulare se află în modul de relații ale copilului cu mama sa sau cu ființele care îi țin locul.

„Încă de la naștere, copilul pătrunde într-un univers plin de semnificații, într-un univers unde fiecare din mișcările lui are un sens pentru ceilalți; acest sens este legat de calitatea relațiilor copilului cu anturajul, dar va determina și reacția acestuia în funcție de semnificația afectivă pe care o dă acestor mișcări. Nu există nici un fel de achiziție fără o prealabilă luare în stăpînire afectivă a ceea ce este achiziționat".

Forma și calitatea acestor elementare acte de însușire sînt în strînsă dependență de relațiile dintre mamă și copil. Orice tulburare care intervine în primele contacte cu mediul poate da naștere la tulburări precoce în dezvoltarea psihologică și motorie.

Cauzele tulburărilor relaționale dintre mamă și copil pot fi diferite:

— pot fi o atitudine de refuz din partea mamei sau, dimpotrivă, de supraprotecție în cazul unei malformații congenitale sau căpătate a copilului;

— pot fi, de asemenea, cum explică Mannoni, o atitudine legată de fantasmele mamei (teama unei maternități posibile, de pildă). Copilul este atunci „reificat", privit nu ca un om, ci ca un obiect, ca o „„păpușă-fetiș" asupra căreia mama își proiectează propriile sale probleme, ținîndu-l pe copil „în afara semnificantului", în afara comunicării;

— se mai poate ajunge la deteriorări patologice, precoce ale structurilor personalității și inteligenței din lipsa unor stimulente și a unor relații de bună calitate în anumite medii de jos (familii de debili, de alcoolici), ceea ce poate da impresia că atît „inferioritatea" individului, cît și a grupului, se transmit de la o generație la alta, în funcție de tarele ereditare și de o fecunditate excepțională"[1].

PRIMII ANI

Oricum s-ar pune problema, în prezent se admite că primele experiențe trăite alături de mamă sau de o înlocuitoare a ei, ca și mediul uman și fizic înconjurător, sînt fundamentale pentru structurarea personalității.

„Structura de bază se formează încă din primul an de viață; ea apare din reacțiile, apoi din acțiunile, în fine, din gîndirea imaginativă și gesturile simbolice, cum sînt cele ale jocului. Experiențe raționale succesive vor adăuga straturi noi în jurul acestui nucleu, iar aceste constelații complică harta cerului psihologic, în centrul căruia strălucește în primul rînd astrul (obiectul) matern, apoi chipul ambilor părinți. Aceste straturi concentrice sau „constelații" formează liniile de rezistență care apără anumite moduri de gîndire și de comportament, iar acestea au o tendință foarte puternică de a se repeta la infinit, în virtutea unei inerții pe care Freud o numea «principiul repetiției». A pune în mișcare acest mecanism inert este o operație care nu se produce întotdeauna de la sine. În orice caz, structurile fundamentale ale primilor ani rămîn de cele mai multe ori neschimbate. Dimpo-

[1] Cordier ,J., *Contributions à l'étude de l'épidémiologie de la débilité mentale*, Bruxelles, 1963.

trivă, se poate ajunge la modificări uneori foarte importante ale straturilor superficiale sau ale constelațiilor secundare care s-au constituit mai tîrziu"[1].

Ocupîndu-se de aceste probleme ale plasticității și cristalizării aptitudinilor în funcție de vîrstă, Bailey a studiat corelațiile între mai multe teste de inteligență repetate: unul efectuat la vîrsta de o lună, iar celelalte pînă la vîrsta de 18 ani.

Bineînțeles, testele au variat în funcție de vîrsta copiilor: *„First Year"* din California — de la o lună la un an; *„Pre-School"*, în California — pînă la trei ani; *Stanford-Binet* pînă la 16 ani, *Wechsler-Bellevue* — după 16 ani.

În tabelul următor, rezultatele sînt exprimate prin corelația dintre primul test și testul repetat[2].

Tabelul XV

Vîrsta la primul test	Anii scurși între primul test și testul repetat			
	1	3	6	12
3 luni	10	5	0	2
1 an	47	23	13	0
5 ani	74	55	50	42
6 ani	86	84	81	77
11 ani	93	93	92	

Se vede clar scăderea corelațiilor, în funcție de timpul care s-a scurs, și aceasta cu atît mai mult cu cît primul test s-a făcut mai de timpuriu.

În pofida obiecțiilor care s-ar putea aduce valorii acestei experiențe (natura diferită a instrumentelor de măsurătoare), ea ne permite totuși să vedem că influențele hotărîtoare ale mediului și „cristalizarea" se produc încă din primele zile de viață.

Doctorul Paul Chauchard[3] afirmă:

„Este foarte important ca această maturizare (cerebrală) să se producă într-un mediu exterior bogat în mesaje senzoriale variate... Progresele depind în primul rînd de dezvoltarea cerebrală, dar pentru ca aceasta să se continue, trebuie ca la momentul oportun, cînd mai este posibilă, funcția să se exercite efectiv... Există un stadiu cerebral optim pentru anumite achiziții. Așa se explică de ce este inutil să mai căutăm progresul copilului numai bazîndu-ne pe posibilitățile lui, ca și faptul că, dacă pînă la 5 ani orice copil inteligent poate fi receptiv, prin educație, la cultura cea mai înaltă, indiferent de originea ei, după această vîrstă, dimpotrivă, el este marcat de mediul care îi poate bara pentru totdeauna anumite posibilități. Nu despre vreo inaptitudine ereditară sau socială este vorba, ci despre o carență funcțională datorată mediului social. Aceasta s-a constatat la cîțiva copii care aparțineau unei civilizații primitive și care nu puteau fi efectiv civilizați decît fiind introduși în cultura noastră înainte de a fi împlinit 5 ani".

[1] Dr. Amado, *Cahiers de l'enfance inadaptée*, S.U.E.D.L., nr. 3, decembrie 1967.
[2] Vezi notele explicative asupra „Corelațiilor", p. 61.
[3] Chauchard, P., *Le cerveau humain*, Paris, P.U.F., 1958.

Această importanță primordială a primei copilării și a „ambianței" este dealtminteri din ce în ce mai puțin contestată. Aceasta a fost părerea unanimă a experților din toate țările, întruniți într-un colocviu al UNESCO-ului (11—15 martie 1968) la Paris, pe tema *Cercetări asupra creierului și comportamentului uman.*

Ce trebuie să conchidem de aici? Cine deține rolul cel mai important în geneza purtărilor și aptitudinilor copiluluî — mama sau tatăl? Să fim bine înțeleși! Cînd vorbim de tată și de mamă ne plasăm în situația contemporană a țărilor cu o civilizație denumită „industrială", adică într-o societate unde statutele și rolurile respective ale membrilor cuplului parental sînt bine definite.

Incontestabil, lucrurile evoluează. Mama de azi ne oferă tot mai puțin imaginea femeii dedicate numai căminului; ea muncește, primește un salariu ca și tatăl.

Acesta, deși continuă să fie „capul familiei", prin faptul că soția lui muncește și e eliberată într-o măsură de condiția ei de „femeie-obiect", participă, la rîndul lui, din ce în ce mai mult la educația precoce a copilului, renunțînd oarecum la supremația de odinioară.

Totuși, această evoluție se face încet, iar mentalitățile, conștiințele nu se schimbă în același ritm. Există un întreg cortegiu de atitudini care se transmit din generație în generație, tot felul de arhetipuri, de structuri ancestrale care se mențin cu tenacitate, cu atîta tenacitate încît ne dau impresia că sînt firești, înnăscute. De aceea putem spune că tot mamei și, în mod practic numai ei sau oricărei alte înlocuitoare, îi revine sarcina de a fi „primul dascăl".

Se cuvine așadar să-i acordăm o atenție cu totul deosebită. Această femeie nu este totuși singură, cel puțin foarte mult timp. Ea face parte din cuplul părintesc, al cărui pol opus, tot atît de important, dar într-un mod indirect, este tatăl. Iată de ce toate

problemele cuplului de origine fie materială, fie afectivă, sau culturală (aceste variabile fiind, la rîndul lor, într-o strînsă dependenţă) se răsfrîng asupra dezvoltării armonioase a copilului.

După toate probabilităţile deci, este o eroare să atribuim numai unuia sau celuilalt soţ responsabilitatea totală şi unică în făurirea personalităţii şi inteligenţei copilului. Cuplul parental, şi numai el, este cel care, prin definiţie am putea spune, prefigurează pentru copil contactul cu mediul, inclusiv apariţia şi rolul fratriei.

COMPLEXUL LUI OEDIP

Lui Freud şi epigonilor lui le datorăm „descoperirea" că, încă din prima zi de viaţă, copilul creşte între două fiinţe sexuate, mama, apoi mama şi tatăl, după cum le datorăm ideea că, foarte de timpuriu, el ia cunoştinţă de deosebirile corporale şi de rolurile sociale ale celor două sexe.

Lăsînd de o parte societăţile denumite arhaice, numericeşte fără importanţă pentru omenire, atitudinea cea mai frecventă este că nou-născuţii, indiferent dacă sînt fete sau băieţi, trebuie încredinţaţi mamei sau doicii. Primele trăsături ale personalităţii copiilor ar apărea deci într-o atmosferă de confuzie primitivă prin raportare la cel care le dă de mîncare.

Tatăl apare abia pe al doilea plan; el este cel care ţi-o răpeşte pe mamă, care îţi demonstrează prin prezenţa lui că nu poţi rămîne singur cu ea, dar şi că trebuie să te rupi din această primă legătură exclusivă pentru a contracta altele, mai variate, cu diferiţi parteneri — condiţie esenţială pentru evoluţia copilului ca şi pentru întreaga viaţă a adultului. Tatăl rămîne, în primul rînd, omul care aplică legea.

Aceasta determină la copil, în funcţie de sex, apariţia anumitor sentimente contradictorii faţă de fiecare din părinţi. Comportamentul acesta al copiilor poartă, în mod global, denumirea de *Complexul lui Oedip.*

După J. Favez-Boutonnier, schema ar fi următoarea:

Pentru băiat

Tatăl este:

— detestat ca un rival;

— iubit ca un model şi ca un protector.

Mama este:

— iubită ca un model de dragoste erotică (şi primul lui obiect de dragoste);

— detestată ca o perturbatoare a relaţiei cu tatăl, atît de necesară unei identificări masculine.

Pentru fată

Mama este:

— detestată ca o rivală;

— iubită ca primul obiect de dragoste.

Tatăl este:

— iubit ca un obiect de dragoste erotică;

— detestat ca un perturbator al relaţiei cu mama, obligînd copilul s-o părăsească.

Wallon se apropie de Freud cînd arăta că, după vîrsta de 3 ani, relaţiile copilului cu persoanele din jur nu sînt relaţii directe. Aceste raporturi s-ar părea că „au ca intermediar fantoma altuia, pe care fiecare o poartă în sine". De fapt, această „fantomă" a altuia variază în funcţie de sexul copilului.

„Complexul lui Oedip" ar avea, în societăţile noastre contemporane, cîteva variante, în primul rînd datorită interesului pretimpuriu al tatălui pentru copiii săi, ca o consecinţă a unei mai bune repartizări a sarcinilor familiale şi a accesului egal al femeilor şi bărbaţilor la funcţiile sociale, aşadar a dezalienării condiţiei femeii. Pe de altă parte, în aceeaşi societate şi în funcţie de categoriile sociale, „complexul lui Oedip" se integrează mai mult sau mai puţin. Am văzut că în categoriile socio-economice defavorizate, tensiunile dintre părinţi se repercutează direct asupra copiilor. Bineînţeles, poţi fi bogat şi să nu duci lipsă de nimic, şi totuşi să fii nenorocit în dragoste, repercutînd în felul acesta problemele tale asupra urmaşilor. Aceste efecte nu vor fi însă resimţite în mod egal; într-un mediu unde nemulţumirea şi eşecul apar în toate domeniile, ele nu vor avea „semnificaţia socială" pe care o au într-un mediu unde oamenii se simt făuritorii propriului lor destin.

Nu este mai puţin adevărat că relaţiile între copii şi părinţi, ca şi identificările şi diferenţierile rezultînd din acestea, apar ca principalul factor concret al formării copilului în familia sa. A nega acest aport psihologic ar fi o absurditate.

Ar fi, de asemenea, primejdios să considerăm aceste relaţii sau aceste „complexe" ca nişte anomalii. „Complexul lui Oedip" este tot atît de necesar structurării psihice a copilului ca fiinţă sexuată, ca şi prohibirea incestului şi legea exogamiei pentru mecanismul schimburilor în societate.

În rezumat, nodurile conflictuale care împletesc personalitatea copilului prin intermediul relaţiilor lui cu părinţii şi familia şi cu lumea înconjurătoare obiectivă, aşa cum ne sînt descrise de

psihanaliști, sînt strict dependente de situația socială și economică. Ținînd seama de rolul comprimant al tatălui, așa cum ne este descris astăzi, nu e de mirare că băieții ies mai marcați din aceste conflicte primitive. Într-adevăr, relațiile cu tatăl îi pune de multe ori într-o situație de rivalitate. După atitudinea paternă, ei pot ieși din această situație fie diminuați, mutilați, perturbați, conformiști, fie înălțați, eliberați, originali. Iată o explicație, cel puțin parțială, a inferiorității băieților față de fete ma ales, în mediile muncitorești.

CARE SEX SLAB?

Îngăduiți-ne să deschidem o paranteză în legătură cu acest subiect.

Nu ne lipsesc astăzi nici datele științifice, nici studiile statistice, nici explicațiile psihologice care să infirme ideea apriorică a superiorității obiective a bărbatului în raport cu femeia[1].

În pofida aparențelor, un examen fiziologic, biologic și psihologic arată că bărbații sînt mai fragili, mai puțin echilibrați, au o viață mai scurtă[2].

În sprijinul tezei superiorității bărbatului s-a mai amintit că greutatea creierului este, în medie, mai mare la bărbat decît la femeie (1 385 g față de 1 265 g); dar această idee naivă a unei relații cauzale între greutatea encefalului și mărimea inteligenței este abandonată de toți cercetătorii serioși. Pe deasupra, relația se inversează, dacă vom raporta greutatea creierului la greutatea capului uman. Proporția este în favoarea femeilor (2,5% față de 2% la bărbați).

Cît privește aptitudinile intelectuale, se știe că, pînă la adolescență, fetele sînt egale, dacă nu chiar superioare băieților. În 1966, reușita la școlile elementare, la licee și la bacalaureat înclina sistematic în favoarea fetelor. La testele de aptitudini, dacă băieții se situează printre primii la raționamentul matematic, la asamblarea obiectelor... fetele îi ajung din urmă la logică, memorizare, imaginație, elocință și viteza percepției.

Totuși, este adevărat că din punctul de vedere al reușitei școlare, și mai ales la matematici, băieții ajung din urmă și-și depășesc colegele, păstrînd și mai tîrziu acest avans. Explicația este probabil de natură psiho-sociologică; a dezvolta aptitudini considerate tipic masculine este, pentru fete, un factor de inhibiție intelectuală; îndată ce și-au dat seama că progresele lor școlare sînt potrivnice popularității și feminității lor, apare la ele, în mod inconștient, tendința de a-și reduce randamentul școlar. Fenomenul acesta de inhibiție accentuează sentimentul latent și colectiv pe care fetele îl au asupra inferiorității lor în fața băieților. Ceea ce le răpește șansele de reușită este tocmai această lipsă de încredere în sine, legată de reprezentarea viitoarei lor condiții sociale.

Voi termina cu un exemplu semnificativ de subestimare a femeii în societatea noastră. Recent, o revistă de orientare profesională căuta să demonstreze cititorilor săi că profesiunea de medic este incompatibilă cu femeia (aspectele ei sînt prea penibile, se cere un echilibru nervos deosebit). Pe de altă parte, citind rubrica „Infirmiera", vedem aici că totul este atrăgător, cît se poate de feminin...

Și acum, să închidem paranteza...

Toate datele sociologice par deci să-i dea dreptate d-lui Peyrefitte, precum și teoreticienilor integrării, ai imobilismului, ai letargiei clasei muncitoare. Cum se explică atunci marea criză socială din lunile mai-iunie 1968? Și, pe plan mai general, cum poate să fie clasa muncitoare *și* conformistă *și* revoluționară în același timp?

Altminteri spus, această „vîscozitate sociologică" să fie ea de ordine naturală, înnăscută, sau, dimpotrivă, de ordin cultural, achiziționată?

Iată cîteva întrebări importante la care va trebui neapărat să dăm un răspuns.

[1] Revista „Marie-Claire" nr. 195, noiembrie 1968 trage concluzii în această problemă.

[2] Vezi Rostand, J., *Les femmes*, Plon.

CAPITOLUL IV

EREDITATE PSIHOLOGICĂ

CUM ESTE TATĂL, AȘA E ȘI FIUL...

„Prea bine veți spune. Este adevărat că inteligența, personalitatea variază după mediile socio-economice sau culturale.

— Probabil că influența mediului uman și fizic ambiant este determinantă, și aceasta cu atît mai mult cu cît ea se exercită de timpuriu în dezvoltarea copilului, atît din punct de vedere biologic cît și din punct de vedere intelectual și afectiv.

— Se prea poate ca în mod normal repartiția diversă a inteligențelor să fie doar un postulat care răspunde aparent unor fenomene obiective și, cu siguranță, unor necesități de comoditate statistică.

— Este posibil, de asemenea, ca aceste reale deosebiri de aptitudini și aspirații între oameni să nu fie de la natură, ci dobîndite istoricește.

Totuși, nu veți putea împiedica, oricare ar fi condiția istorico-socială a oamenilor, să existe, slavă Domnului „oameni supraînzestrați", deasupra leagănului cărora s-au aplecat zîne binefăcătoare și care cresc puternici și inteligenți fără nici o dificultate.

Dealtminteri — se va mai adăuga — există nenumărate generații de oameni supraînzestrați, familii de oameni celebri, de artiști, de muzicieni, de matematicieni. Se citează faimoasele exemple ale familiilor: Bach, Mozart, Bernoulli, Broglie etc.

Cam în felul acesta e pusă problema transmiterii însușirilor intelectuale, problema eredității psihologice, problemă care nu are nici măcar meritul de a fi nouă. Montaigne, la timpul său, într-un pasaj celebru al *Eseurilor* sale (Cartea a II-a), se întreba:

„Ce fel de monstru să fie această picătură de sămînță din care sîntem zămisliți, purtînd în ea tiparul, nu numai al formei corporale, dar și al cugetărilor și înclinațiilor părinților noștri? Picătura aceasta de apă, unde ascunde ea oare acest număr infinit de forme? Și cum se face că poartă în ea aceste asemănări

care înaintează atît de temerar, atît de neregulat, încît strănepotul seamănă cu străbunicul și nepotul cu unchiul?"

Nu ducem lipsă de studii pseudo-științifice care susțin teza transmiterii pe cale ereditară a trăsăturilor psihice. În *l'Eugénique*[1] Sutter dezvoltă această problemă. Cu toate că își mărturisește simpatia pentru teoria eredo-constituționalistă, scriind de pildă: „Este de netăgăduit că ereditatea joacă un rol important în determinismul caracteristicilor inteligenței, așa cum o definesc testele: se poate considera că aceste caracteristici sînt de origine genetică" — el recunoaște, totuși, pe de o parte, că nu avem nici o dovadă a existenței unor gene de inteligență specifice anumitor rase, iar pe de altă parte că trebuie să recurgem la niște ipoteze pentru a explicita modul de transmitere a caracteristicilor intelectuale.

Argumentele de care se folosește sînt fie argumentele unor autorități în materie, fie extrapolări teoretice ale schemelor mendeleiene cu privire la ereditatea biologică. Sînt astfel citate: lucrările lui Galton asupra geniului ereditar, ale lui Havelock Ells și Catelli asupra oamenilor celebri englezi și americani, ale lui M. C. Outhit asupra corelațiilor dintre coeficientul intelectual al părinților și acela al copiilor lor (ceea ce poate fi perfect explicat, după cum am văzut, în afara unei atitudini ereditariste), ale lui Spearman asupra factorului „G" („o capacitate care se moștenește"), cercetările lui Hurst din 1932 asupra a 406 familii (812 părinți și 1 370 de copii); astfel, Hurst aplică mecanic legile mendeleiene ale eredității la caracteristicile psihologice și extrage din ele tabele cu ajutorul cărora s-ar putea ... prevedea tipul de descendenți pornindu-se de la părinți purtători de gene precedente sau de diferitele lor combinații.

CRIMINALUL ÎNNĂSCUT

Cine nu cunoaște teoria lui Lombroso, de mare vogă la sfîrșitul veacului trecut, a „criminalului înnăscut"? Practic respinsă de marea majoritate a psiho-sociologilor contemporani, această teză a stîrnit în ultimul an un interes sporit, dacă nu în

[1] Sutter, *l'Eugénique*.

lumea științifică, în orice caz în rîndurile cîtorva ziariști dornici de senzații tari.

Întreaga discuție a pornit de la faimosul cromozom sexual „Y" supranumerar, despre care s-a pretins că poate face dintr-un om un asasin. De fapt, nici una din somitățile medicale (în psihiatrie ca și în genetică), citate cu ocazia unui proces faimos, n-a îndrăznit să susțină categoric o legătură cauzală între zestrea genetică a individului și crima înfăptuită. Dările de seamă ale audienței au arătat extrema prudență atît a experților cît și a judecătorilor. Este adevărat că s-au citat cu acest prilej multe anchete statistice recente, urmărind să dovedească că tipul acesta de aberație cromozomică provoacă „tendințe spre agresivitate", dar numai spre a se recunoaște imediat relativitatea lor (în speță, numărul prea mic de cazuri cunoscute). Astfel indivizii purtători de 24 de cromozomi „Y" ar fi mai degrabă înalți de statură (1,80 m) destul de miopi, cheli de timpuriu ...

În sala tribunalului s-a lăsat o grea tăcere ... Cîți, din rîndurile noastre, nu sîntem purtători ai acestui „Y" supranumerar, fără s-o știm măcar! Și, în cele din urmă, de ce s-a omis că omul acesta — acuzatul — se născuse pe jumătate orb, că avea un picior mai scurt, că nu fusese iubit cum trebuie, că era detestat de toată lumea? „Cînd eram copii — a declarat fratele criminalului — pot spune că el era obiectul nostru de batjocură, al meu și al fraților mei". Și atunci? Cum ierarhizăm just toate aceste valori „generatoare" de tulburări de caracter și comportament? Avem oare dreptul să disociem factorii intrinseci ai normalității de mediul social și, mai cu seamă, avem dreptul să izolăm mai curînd o anomalie decît altele? N-ar fi mai bine să înțelegem agresivitatea (sau personalitatea, în general), ca rezultanta unor componente depinzînd deopotrivă de factorii anatomo-fiziologici proprii individului, cît și de factorii psiho-sociali, în care se unesc simultan condițiile exterioare datorate mediului, cu experiența personală a individului? B. F. Skinner[1] a insistat într-un mod deosebit asupra rolului capital, în determinismul unui comportament, al propriei sale „rezultante", care are un efect amplificator. Această teorie a interacțiunii dintre om și mediu are meritul de a ne da explicații rapide în domeniul educației, prin posibilitatea unei adaptări eficiente a individului „bolnav", la ambianță.

[1] Colocviul internațional asupra creierului și comportamentului uman, UNESCO, Paris, martie, 1968.

O FALSĂ DILEMĂ

Dealtminteri, citind bogata literatură de specialitate consacrată problemelor eredității intelectuale, constatăm foarte repede un impas teoretic care se manifestă întotdeauna printr-un joc de balanță între ereditate și mediu.

Unul din cei mai străluciți reprezentanți ai școlii psihologice franceze, René Zazzo[1], scrie:

„Știm că inteligența depinde de factorii ereditari tot atît de mult ca și statura și că, în condiții egale, ea este distribuită regulat, de la nivelele cele mai de jos pînă la nivelele cele de mai sus. Debilitatea este extremitatea inferioară a distribuției normale. Nu avem dreptul să negăm inegalitățile biologice[2] prin faptul că inegalitățile sociale crează confuzii".

Regăsim aici faimosul postulat teoretic al „distribuției normale" a inteligenței, postulat a cărui fragilitate și caracter arbitrar de altfel le-am subliniat. Numai că, în această perspectivă eredomagnetică, realitatea nu se prea potrivește cu teoria.

„În realitate — *mărturisește Zazzo* — deși cunoaștem destul de bine cauzele accidentale ale debilității mentale, nu cunoaștem aproape deloc cauzele ei ereditare; atunci, singura soluție care ne mai rămîne este să-i negăm pur și simplu existența! Așa că, după ce am identificat debilitățile exogene (provocate de leziuni cerebrale post sau perinatale), pe celelalte le clasificăm și le încadrăm într-o categorie marginală: debilitățile criptogenice"[3].

Dar, aceste debilități „criptogenice", cu mult cele mai importante numeric, pot găsi o explicație interesantă de tip psihanalitic: orice perturbare „relațională" între copil și mediul lui familial (și mamă, în special), se repercutează asupra psihismului lui și favorizează apariția unor debilități mentale. Să spunem însă de la început că Zazzo aduce un omagiu acestei concepții — căci, spune d-sa — ea provine dintr-un „sentiment lăudabil": este o reacție împotriva concepției „de dispreț și de dezamăgire" pe care o provoacă debilul.

„În numele acestei constante a coeficientului intelectual și al fixității ereditare, am lăsat de prea multe ori necercetate posibilitățile adevăraților debili și am menținut debilii ipotetici într-o definitivă stare de arierație"[1].

Pentru ca, mai tîrziu, să cadă și mai adînc *în falsa dilemă ereditate-mediu:*

„Fapt este că — *scrie el* — atitudinea partizanilor psihogenezei se explică prin dificultățile în care ne aflăm cu toții de a înțelege raporturile biologicului cu socialul în geneza omului de a sesiza jocul complicat al cauzelor și consecințelor"[2].

Jean Rostand[3] a putut scrie:

„Gradul de inteligență, anumite aptitudini specializate (aptitudini matematice, muzicale, artistice) par să depindă de mai multe gene, dar, în tot ce privește ereditatea psihică, trebuie să fim foarte circumspecți, căci este extrem de greu în acest domeniu să deosebim just partea factorilor germinali sau ereditari, de cea a factorilor circumstanțiali sau educativi.

Fără îndoială, există la început diferențe genetice în ce privește amploarea și specializarea potențialelor intelectuale, iar existența familiilor de invalizi bine dotați (pentru muzică, desen) pledează în acest sens, ca și marea asemănare a coeficientului intelectual la gemenii adevărați".

Sîntem în plină contradicție! Într-adevăr, Rostand[4] infirmă, în mod categoric transmiterea caracterelor dobîndite:

„Oricît de tenace ar fi această credință în ereditatea însușirilor dobîndite, ea este fundamental greșită: nu există nici o transmitere de la părinți la copii, a achizițiilor vieții personale; modificările provocate de mediu, de anumite împrejurări — fie că e vorba de educație, fie de presiunea socială, de terapeutica medicală — nu se repercutează asupra genelor cromozomice; acestea nu țin seamă de reușita sau de eșecul individului care-i poartă; ei rămîn invariabilii lor înșiși, și fiecare din noi va lăsa moștenire urmașilor săi genele pe care el însuși le-a moștenit de la părinți".

Această poziție, autorul o afirmă din nou cît se poate de răspicat în *L'hérédité humaine:*

„Totul se întîmplă ca și cum istoria individuală a părinților ar fi neglijabilă pentru personalitatea genetică a copilului... Părintele nu-i transmite din ceea ce aplicarea cunoștințelor sale sau practica artei sale au putut face din aceste aptitudini".

---

1 Colocviul internațional asupra creierului și comportamentului uman, UNESCO, Paris, 1968.
2 *Ibidem.*
3 *Ibidem*

1 Colocviul internațional asupra creierului și comportamentului uman, UNESCO, Paris, 1968.
2 *Ibidem.*
3 *L'hérédité humaine.*
4 „*Cahiers laiques*", nr. 53.

Nu mai înţelegem nimic! Dacă genele acestea nu se transmit, atunci cum au apărut din moment ce n-au existat niciodată? Pitecantropul, de pildă, nu avea, după cîte ştim, nici aptitudini pentru matematici, nici geniu muzical. Dar nevrînd să admită că aptitudinile ar fi distribuite providenţial, după bunul plac al vreunui dumnezeu, Jean Rostand scrie, în legătură cu maladiile ereditare:

„Totuşi, a trebuit ca ele să apară într-o bună zi, altminteri am fi obligaţi să admitem că omul primitiv le poseda pe toate, cel puţin virtual, în patrimoniul său ereditar. Să zicem că ele au fost dobîndite, dar numai prin substanţa germinală şi că aici este toată diferenţa, căci un caracter dobîndit este un caracter dobîndit de corpul (soma) individului".[1]

Iată o argumentare care nu ne prea convinge.

Prin ce miracol talentele, aptitudinile au fost dobîndite de substanţa germinală? La această întrebare n-am primit nici un răspuns, şi pe drept cuvînt!

ÎN LEGĂTURĂ CU TALENTELE

S-au găsit unii care nu s-au sfiit să exploateze, fără ştirea lui, anumite scrieri ale lui Jean Rostand, ca să justifice prin autoritatea numelui său o acţiune ideologică reacţionară.

Cu ajutorul cîtorva citate bine alese, nu e greu să-i atribui cuiva ceea ce de fapt n-a vrut niciodată să afirme.

Iată de ce vrem să-i conferim lui Jean Rostand adevăratul lui loc, care este acela al unui mare democrat, cinstit şi sincer. „Nu avem nici un motiv valabil să credem că o astfel de corespondenţă (între coeficientul intelectual al copiilor şi situaţia socială a părinţilor) ar fi în raport cu vreo diferenţă de calitate genetică între clasele (sociale) " — declara el la o conferinţă ţinută la 12 mai 1960, în cadrul Cercului parizian al Ligii franceze a învăţămîntului.

În fine, cu prilejul centenarului Ligii învăţămîntului, J. Rostand revine într-o mare măsură asupra poziţiilor sale „ereditariste". Iată un lung extras al expunerii sale[2]:

„Îndată ce nimeni nu va mai crede — cel puţin vreau să sper — că originar aptitudinile intelectuale ar fi, din punct de vedere genetic, mai puţin bune la fiii de ţărani sau de muncitori decît la ceilalţi fii, trebuie să recunoaştem însă că segregaţia şcolară persistă şi că regimul de castă este încă în vigoare. Totuşi, aş dori să insist puţin asupra acestui punct foarte delicat, al diversităţii genetice a oamenilor, căci se întîmplă adesea să se invoce biologia (şi uneori chiar cu citate din lucrările mele) pentru a se justifica situaţia de azi.

Ştim că există printre oameni inegalităţi înnăscute în ceea ce priveşte aptitudinile intelectuale; nimic nu ne dă însă dreptul să credem că există o corelaţie între această inegalitate naturală, genetică, şi originea socială.

Reuşita financiară nu dovedeşte nici o superioritate a inteligenţei; în ce priveşte reuşita intelectuală este clar că-şi pierde mult din semnificaţie într-o societate în care concurenţa este falsificată din temelie şi unde unui fiu de intelectual îi este relativ mai uşor să rămînă la nivelul părinţilor, în vreme ce unui fiu de muncitor îi este atît de greu să depăşească acest nivel.

Nenumărate şi felurite sînt împrejurările care împiedică promovarea socială a unui copil sărac, oricît de bine înzestrat ar fi; locuinţa chiar, şi hrana nesatisfăcătoare, lipsa de informaţii şi neîncrederea părinţilor în sarcina cărora copilul nu poate rămîne şi deseori nici nu vrea să rămînă mult timp etc.

E uşor de înţeles că învăţămîntul gratuit nu poate asigura o egalitate, măcar aproximativă, a şanselor în competiţia şcolară, atîta timp cît această egalitate nu va fi coroborată cu măsuri social corective, cum ar fi înmulţirea burselor şcolare şi mai ales sporirea alocaţiilor.

Nu poate exista o adevărată democratizare a învăţămîntului atîta timp cît în rest va fi atît de puţină democraţie".

Şi mai departe spune:

„S-a decretat — scrie un profesor, dl. Sève[1] — că un copil este inapt pentru studiile secundare pentru că nu este destul de inteligent. Dar n-ar fi oare mai bine să ne întrebăm de ce studiile secundare, aşa cum sînt şi cum n-ar trebui să fie în Franţa de azi, nu sînt în stare să dezvolte inteligenţa acestui individ? De ce trebuie să vedem în eşecul şcolar un eşec al elevului şi nu un eşec al şcolii?

A spune despre un copil că nu este înzestrat, înseamnă a spune, în termeni pseudoştiinţifici, că nu ştim ce ar trebui să

[1] Rostand, J., *Op. cit.*, p. 113—114.
[2] „Cahiers laïques", nr. 96.

[1] Rostand se referă aici la un articol polemic al lui Lucien Sève apărut în „L'ecole et la Nation", nr. 132, 1964.

facem sau că nu vrem să facem nimic pentru a-i dezvolta inteligența. Poate că dl. S è v e nu acordă destulă importanță calităților înnăscute; totuși în ansamblu, critica lui e îndreptățită, căci noțiunea de „har" este o noțiune comodă, leneșă, defetistă, care nu face decît să-i împingă pe educatori la o selecție grosolană, neținînd seama de amploarea și de diversitatea resurselor umane. Nu cădem în păcatul demagogiei afirmînd că majoritatea elevilor normali posedă virtualități nebănuite".

În analiza sa asupra destinului, S z o n d i, teoreticianul „impulsiunilor", a împins concepția genetică pînă la limita ei extremă; toate manifestările vieții psihice sînt manifestări constituționale de natură impulsională; fiecăruia din impulsurile noastre îi corespunde deci o genă, fie dominantă, fie latentă.

La rîndul lui, doctorul C. K o h l e r scrie:

„Fiecare din noi posedă, de la început, un potențial de maturizare, un fel de tendință pe care o datorăm unui lung șir de generații, tendință a cărei inegalitate se înscrie în morfologia și în caracterul nostru"[1].

Pregnanța acestei idei de predestinare este atît de puternică, încît însuși Z a z z o, cînd a întreprins studiul lui asupra gemenilor, făcea această mărturisire:

„Am susținut și eu, ca toți autorii care au cercetat acest domeniu înaintea mea, că adevăratii gemeni ar fi psihologicește identici. Apoi, într-o zi viziunea mea asupra lucrurilor s-a inversat oarecum... Ceea ce mi-a atras atenția au fost diferențele, ceea ce m-a impresionat a fost paradoxul, scandalul nepotrivirilor dintre gemenii identici. Ca o consecință, toate elaborările mele anterioare, toate formulele statistice folosite trebuiau revizuite, ca și înseși noțiunile de ereditate și de mediu care mă călăuziseră pînă atunci, întrucît postulatul de la care pornisem era greșit".

Abordînd și el problema talentului, B. T e p l o v[2] definește *aptitudinea* ca o predispoziție, ca „ceva în genul acesta" (o trăsătură, de pildă), care servește ca punct de plecare *capacităților*, acestea formîndu-se „în și prin activitate". Din această perspectivă harul devine o noțiune sintetică polivalentă, grupînd mai multe capacități care nu pot fi studiate izolat.

[1] *L'enfant exceptionnel.* În: „Cahiers d'informations", Bruxelles, Ed. de l'école des cadres, nr. 17, 1961.
[2] *Capacités et dons.* În: *Recherches pédagogiques en U.R.S.S.* Moscova, Edition du Progrès, 1966, p. 209—210.

Teplov critică concepția burgheză și idealistă a harului, după care acesta este asimilat implicit sau explicit inteligenței generale; „harul" este în acest caz o „cantitate" ereditară, univalentă, măsurabilă și limitată, care-l hărăzește pe individ reușitei.

Teplov analizează această idee cu ajutorul a numeroase exemple, și îndeosebi demonstrînd caracterul relativ, „istorico-social" și nu biologic al harului.

„În felul acesta noțiunea de „talent muzical" capătă pentru noi, în mod evident, un cu totul alt sens decît îl avea la popoarele care nu cunoșteau altă tehnică de expresie muzicală decît unisonul. Evoluția istorică a muzicii atrage după sine și o modificare a noțiunii de talent muzical".

Pe de altă parte:

„O persoană poate avea un talent muzical extraordinar, dar dacă n-a studiat muzica, dacă n-a muncit în mod sistematic în acest domeniu, nu-și va putea asuma niciodată rolul de șef de orchestră sau de pianist virtuos"[1].

În afară de aceasta — este de părere T e p l o v — trebuie *să analizăm* aceste talente sau capacități înainte de a încerca *să le evaluăm*. Reușita nu depinde niciodată de o singură capacitate, ci de o anumită combinație de capacități. Căile reușitei sînt tot atît de diferite pe cît de variate sînt capacitățile omenești.

„Faptul că același om poate reuși în domenii foarte diferite se explică, înainte de toate, prin existența anumitor aspecte generale ale talentului care-și exercită acțiunea în diferite feluri de activități"[2].

Talentul implică așadar aspecte generale și aspecte mai particulare. Talentul general este oare un mit care corespunde mitului inteligenței pure, susținut cu strășnicie în cercurile idealiste?

Nu putem fi decît de acord cu o astfel de analiză. Vom observa totuși că ea se situează mai mult la nivelul descripției decît la nivelul explicației, întrucît nu ne furnizează nici o indicație precisă asupra originii acestor aptitudini. Se pare că, pentru Teplov, ele sînt în general înnăscute, uneori însă și ereditare. Pe de altă parte, ele servesc ca punct de plecare pentru unele capacități care nu se manifestă decît printr-o activitate în legătură cu lumea exterioară. Fără îndoială, dar nu ne învîrtim oare în gol? Care este punctul de plecare? Este activitatea sau aptitudinea? În aceasta constă problema.

[1] *Ibidem*, p. 230.
[2] *Ibidem*, p. 241.

De fapt, întregul raţionament al lui Teplov se bazează exclusiv pe *aptitudinea muzicală*, care constituie „exemplul perfect". Este şi acesta un punct de vedere! Se prea poate, într-adevăr, ca „urechea muzicală" perfectă să aibă nevoie de un suport anatomo-fiziologic particular şi nu toţi oamenii sînt înzestraţi, de la început, în acelaşi fel.

Dar să fie aceasta atît de importantă? Există atîtea posibilităţi de compensare, de practică şi de educaţie auditivă pentru nişte oameni luaţi la întîmplare, încît ne întrebăm: unde începe şi unde sfîrşeşte aptitudinea muzicală de bază?

Iată de ce teza lui Teplov, subordonată unui exemplu foarte precis, riscă să producă confuzie pentru cititorul care este întotdeauna ispitit să generalizeze un caz particular referitor la formele specific intelectuale ale activităţii umane, forme care, cu sau fără voia noastră, deosebesc oamenii „talentaţi" de cei „netalentaţi". Pe noi tocmai acest lucru ne interesează. La această întrebare Teplov nu dă un răspuns satisfăcător.

Evident, a emite ipoteza că nu există talente[1], înseamnă a ne expune imediat scepticismului, ironiei, chiar condescendenţei interlocutorului sau, în cazul de faţă, a cititorului. Înseamnă a lupta împotriva unor realităţi atestate de secole, de tradiţii ideologice, atît religioase cît şi ştiinţifice. Înseamnă a contrazice bunul simţ, evidenţa, realitatea. Societatea, societăţile, aşa cum sînt alcătuite, bărbaţii, femeile, aşa cum sînt configuraţi astăzi, ne dau imaginea unor naţiuni inegal dezvoltate, a unor indivizi inegal „inteligenţi". Copiii aceleiaşi familii nu sînt identici. Atunci ce să mai spunem despre alţii?

Aici intervine, dealtminteri, psihologia, care obiectivează aceste deosebiri, de vreme ce cuantifică (apreciază, cîntăreşte) inteligenţele în termeni de coeficienţi intelectuali.

Această credinţă în „talente" este aşadar spontană, întrucît este trăită zilnic de oameni la nivelul reuşitei sociale în genere. Săptămînalul francez „L'Express", de pildă, într-o scrisoare-program adresată cititorilor săi, scria în 1967: „Inteligenţa şi înţelepciunea sînt haruri pe care nici o revistă din lume nu le poate acorda".

Bineînţeles, o astfel de credinţă este exploatată fără pic de ruşine şi serveşte ca alibi anumitor acţiuni politice. Am mai semnalat odată acea arbitrară şi preconcepută clasificare a copiilor, după terminarea cursului mediu II, în „conceptuali" şi „neconceptuali", în „elite" sau „fruntaşi" şi la urmă de tot „restul".

În octombrie 1967, în legătură cu *Numerus clausus* pe care voia să-l instituie în facultăţi, decanul Zamansky declara:

„Universitatea va pieri pentru că se încovoaie sub povara unor incapabili şi a unor nepăsători. Este demagogic să admitem că oricine poate face orice fel de studii, în orice condiţii şi cît timp vrea!"

În acelaşi spirit, dl. Christian Fouchet, fost ministru al Educaţiei Naţionale, scria în 1963:

„Şcoala unică şi trunchiul comun aplicate prea strict ar duce la formarea unei magme din care elevii bine înzestraţi n-ar mai putea ieşi niciodată".

Intenţia e de a se disimula astfel sub pretextul unor stări caracteristice societăţii capitaliste la un anumit stadiu al dezvoltării sale, realitatea, aceea a unui maltusianism intelectual, care face ca numai 5% muncitori să fie studenţi, pe cînd ei reprezintă 35% din totalul populaţiei. După cum spune Jean Rostand:

„Aceste cifre confirmă gradul de injustiţie al unei societăţi, aşa cum procentul de hemoglobină din sînge indică gradul de anemie a individului".

Dar lucrurile nu se opresc aici. Această credinţă în haruri înnăscute, ca într-o lege naturală, pregăteşte terenul, cultul personalităţii, cultul celui mai puternic şi mai bine înzestrat.

DESPRE RASISM

În toată problema aceasta, rasismul îşi găseşte şi el o justificare ideologică, cu atît mai uşor, dealtminteri, cu cît, printr-un fenomen de compensaţie explicabil, indivizii cei mai direct exploataţi sînt de multe ori şi cei mai rasişti.

Nici aici n-au lipsit argumentele pseudoştiinţifice în favoarea acelei ideologii care susţine că rasele inferioare îşi datoresc soarta unei stagnări genetice. Aplicînd asupra omului fenomenele observate la animale, susţinătorii rasismului fac, în felul lor, darwinism social.

Pentru Darlington, „deosebirile între clasele sociale au, de asemenea, o origine genetică". El proclamă „imperioasa necesitate de a se desfiinţa asigurările sociale care împiedică procesul de selecţie naturală".

Pentru Williams, „clasa conducătoare s-a născut din selecţia naturală a indivizilor celor mai înzestraţi".

[1] În legătură cu acest subiect, nu se poate să nu recomandăm excelentul studiu al lui Lucien Sève apărut în „L'école et la nation", nr. 132, oct. 1964.

Tot pentru Darlington, „substanța din care sînt formați cromozomii organismului omenesc este baza cea mai solidă pentru a determina, în cele din urmă, cursul istoriei".

Toate acestea sînt destul de amuzante cînd știm că rezultatul cel mai bun pe plan mondial, la un test Binet-Simon, a fost obținut de o mică negresă americană; la vîrsta de 9 ani coeficientul ei intelectual era de 200 de puncte. Trebuie să adăugăm însă că mama ei era învățătoare, iar tatăl — diplomat universitar.

De fapt, nici un argument serios, dar absolut nici unul n-a venit să confirme pînă în prezent teoria raselor superioare sau inferioare. În primul rînd, nu există nici o relație între greutatea creierului, forma craniului și nivelul de civilizație. Să semnalăm, în treacăt, că dacă greutatea creierului lui Anatole France era de 1 017 g, al lui Turgheniev cîntărea 2 012 g. Cafrii, cunoscuți ca un trib foarte primitiv, sînt dolicocefali, ca și popoarele germanice.

Sub aparența materialismului, se confundă *Struggle for life* (lupta pentru viață) din lumea animalelor, cu lupta de clasă din societatea oamenilor, se confundă biocenoza animală, care se conduce după legi strict biologice (albinele și organizația lor, de pildă), cu societatea umană, ale cărei legi au ca fundament munca, producția și mijloacele de producție.

Desigur, ar fi naiv să negăm influența mediului natural asupra apariției, formării, slăbirii și chiar dispariției caracterelor sociale. Dar particularitățile fundamentale ale procesului de separare în rase a oamenilor primitivi nu pot fi căutate numai în influența mediului și în selecția naturală. Paralel, și uneori într-un proces dialectic cu acești factori, au apărut alți factori ca, de pildă, migrațiile, izolarea, creșterea demografică, amestecul raselor, schimbările în alimentație ca și, de asemenea, raporturile de dominație, de sclavie, de colonizare.

Totuși, a afirma că toți oamenii, indiferent de apartenența lor socială sau de rasă, au aceeași origine monogenică, este tot atît de „scandalos", contrazice pînă într-atît evidența fenomenelor oferită înțelegerii noastre, încît nu e de mirare că spirite științifice eminente nu ajung pînă la capătul raționamentelor lor, poticnindu-se în hățișul unor contradicții inextricabile.

Astfel, Jean Rostand[1], care respinge categoric rasismul biologic și noțiunea de rasă superioară, crede că:

„Ființele umane se nasc cu un patrimoniu ereditar destul de convenabil și indestulător ca să le dea largi posibilități de

[1] „Cahiers laïques", nr. 58, 1960 (art. cit.).

dezvoltare intelectuală și de reușită socială. În interiorul acestor limite, gradul atins va fi determinat, în mare parte, de circumstanțele mai mult sau mai puțin favorabile ale mediului".

Această idee este confirmată și în *L'hérédité humaine*[1].

„În ce privește diferențele intelectuale dintre rase, pînă în prezent nu am avut încă posibilitatea să demonstrăm existența lor într-un mod obiectiv".

Adaugă însă imediat:

„Fără îndoială, nimeni nu ne împiedică să gîndim că anumite rase, prin echipamentul lor genetic, sînt mai bine înzestrate decît altele în ceea ce privește facultățile cele mai prețuite de civilizația occidentală; dar aceasta nu înseamnă că trebuie să credem în superioritatea absolută a unei rase asupra celeilalte".

Tot așa, Otto Klineberg, care a adunat dovezile cele mai convingătoare pentru a întocmi un aspru rechizitoriu împotriva rasismului, scrie:

„Psihologii și savanții nu neagă, în general, că ereditatea poate explica într-o oarecare măsură diferențele psihologice. Nu toți indivizii și nu toate familiile *au aceleași însușiri naturale*. Este un fapt confirmat de nenumărate exemple și nimeni nu le poate tăgădui. În schimb, nu este adevărat că rasele sau grupele etnice prezintă diferențieri psihologice ereditare".[2]

Fapt este că, atît timp cît nu vom fi depășit stadiul sociologiei și etnologiei tradiționale, legat de acela al materialismului vulgar (evoluționismul de pildă), pentru a aplica în sfîrșit rodnica metodă marxistă a materialismului istoric, vom bate pasul pe loc în cunoașterea omului. În legătură cu acest subiect voi veni cu explicații ceva mai departe.

Totuși, înainte de a părăsi această problemă, să-l lăsăm chiar pe Darwin să vorbească. În cartea sa: *„La descendence de l'homme et la sélection naturelle"* (1881), el recunoștea că activitatea nervoasă superioară este în esență aceeași la toate rasele umane:

„Fueginii (locuitorii Țării de Foc) sînt socotiți barbarii cei mai primitivi. Totuși, călătorind la bordul vasului «Le Beagle», eram tot timpul surprins văzînd cît de mult seamănă cu noi din punctul de vedere al caracterului și al celor mai multe facultăți intelectuale, trei băștinași de rasă fuegină, care trăiseră cîțiva ani în Anglia și vorbeau puțin limba țării".

[1] Rostand, J., *Op. cit.*, p. 108.

[2] *Le racisme devant la science.*

Iată și cum explică el acest fapt:

„Constrînși de alte hoarde năvălitoare să se stabilească în țara lor atît de puțin ospitalieră, ei s-au sălbăticit, în consecință, și mai mult".

Mult mai recent, în martie 1968, la Paris, în discursul său la deschiderea Colocviului asupra cercetărilor creierului și comportamentului uman, Dl. René Maheu declara:

„Așa cum atît de bine a demonstrat un comitet de experți întruniți sub egida UNESCO în septembrie 1967 în a sa *Declarație asupra rasei și prejudecăților rasiale*, «popoarele lumii de azi par să posede potențiale biologice egale, permițîndu-se să atingă orice nivel de civilizație». În cadrul colocviului dvs. — iar studierea coeficienților intelectuali în nenumărate regiuni ale globului a confirmat acest lucru cu prisosință — e legitim să vorbiți despre o egalitate a «potențialelor intelectuale». De unde reiese că dacă trăiesc într-un mediu care le satisface cum se cuvine nevoile elementare, și cu condiția de a primi o educație adecvată, membrii diferitelor grupuri care compun specia umană pot atinge același grad de dezvoltare mentală. Într-o epocă în care sînt spînzurați oamenii pentru că revendică dreptul la o demnitate egală, în pofida culorii pielii lor, trebuie să reamintim acest lucru și vreau să profit de această ocazie pentru a alătura vocea mea tuturor vocilor care s-au ridicat pretutindeni în lume pentru a-și exprima dezaprobarea față de crimele rasismului".

EUGENISMUL

În sfîrșit, credința în aptitudinile înnăscute, în superioritatea unui individ asupra celuilalt, a unei rase asupra celeilalte, conduce în mod inevitabil la următoarea idee: calitatea unei populații depinde în același timp de proporția în sînul ei a unor indivizi bine înzestrați, precum și de fecunditatea acestui grup. Dar, știind că indivizii defavorizați pe plan social și intelectual se reproduc mai mult decît ceilalți, mai bine „echipați", am avea de ce să fim neliniștiți asupra viitorului națiunii. Acesta este tot fundamentul eugeniei, despre care știm la cîte aberații, la cîte monstruozități a dus și, mai cu seamă, la genocidul antisemit organizat de fascismul hitlerist sub egida mitului rasei ariene pure.

De altfel, ideea eugenistă nu este nouă. De la Republica ideală a lui Platon, unde „vom face în așa fel încît să favorizăm uniu-

nea exemplarelor celor mai valoroase ale celor două sexe și s-o împiedicăm pe a celor mai incapabili", pînă la *Utopia* lui Thomas Morus, destinul eugenismului a trecut prin evoluționismul lui Darwin, pentru ca să ajungă, în 1904, la Londra, la crearea unui laborator de eugenie.

Cel ce va da eugeniei un aspect științific va fi Galton. După el, trebuie „să împiedicăm înmulțirea incapabililor și să ameliorăm rasa favorizînd reproducerea celor mai capabili prin căsătorii pretimpurii și acordînd cît mai multă atenție progeniturii lor".[1]

Unul din compatrioții noștri, François Pichet, a mers cu delirul atît de departe încît a propus o metodă radicală de eliminare a indivizilor debili, candidați la căsătorie: viitorii miri erau puși, nici mai mult, nici mai puțin, să străbată înnotînd un fluviu. „Cu atît mai rău — *încheia el* — pentru debilii care se vor lăsa luați de curent!"

Alexis Carrel, celebrul biolog, a susținut ideea unui eugenism care să garanteze existența unor „aristocrații biologice ereditare".

Făcînd o paralelă între progresul material și degenerescența speciei, el scria:

„Se pare că fără o armătură morală, însăși inteligența începe să dea înapoi. Poate că aceasta e cauza pentru care această facultate odinioară atît de caracteristică Franței a scăzut într-un mod atît de vizibil în această țară".[2]

După cum se știe, în ochii autorului, această „armătură morală" numai fascismul o putea oferi. Ne dăm seama de acest lucru citind preceptele lui „pedagogice":

„Cinstea, sinceritatea, curajul trebuie dezvoltate prin procedeele folosite la formarea reflexelor, adică fără raționamente, fără discuții, fără explicații"[3].

Ne vine să adăugăm: și fără ezitare, fără murmure!

Adept fanatic al unei terapeutici biologice și „glandulare" a imoralității, A. Carrel scria:

„Este de ajuns să luăm plasmei sangvine cîteva substanțe chimice pentru ca cele mai nobile aspirații ale sufletului să înflorească... Hipofiza, tiroida, glandele sexuale, glandele suprarenale generează dragostea, ura, entuziasmul și credința. Cînd

---

1 După Jean Rostand, *L'hérédité humaine*.
2 *L'homme, cet inconnu*, Paris, Plon, 1953.
3 *Ibidem*, p. 374.

glandele noastre endocrine sînt deficiente, virtuţile creştineşti sînt mai greu de practicat".

Nu voi discuta aici nici meritele incontestabile ale certificatului prenupţial, nici măsurile justificate şi limitate de sterilizare pentru prevenirea unor transmiteri previzibile ale tarelor ereditare, şi nici nu mă voi bizui — cum face Sutter — pe mobilitatea socială, pentru ca „indivizii excepţionali din fiecare grup să fecundeze progresiv grupele vlăguite ale ierarhiei inteligenţei şi să asigure o reînnoire a elitelor"; ceea ce e sigur însă este că dezvoltarea posibilităţilor omului nu depinde de cîteva măsuri de selecţie, ci de suprimarea radicală a principalei cauze a alienării sale, adică exploatarea omului de către om.

Dealtminteri avem aici, sub ochii noştri, exemplul unei ţări care a ştiut, prin propriile ei mijloace, să desfiinţeze proprietatea particulară asupra mijloacelor de producţie: Ţara Sovietelor care, începînd cu anul 1917 a cunoscut o dezvoltare fără precedent în istoria omenirii. Acelora care încă de la început s-au manifestat ca detractori ai ei, succesele extraordinare pe care ea le-a realizat de cincizeci de ani încoace le dau o strălucită dezminţire.

Ca să ne oprim doar la un singur sector, totuşi foarte semnificativ: fenomenul de repetenţie şcolară care, din păcate, este atît de frecvent, atît de masiv în Franţa încît ni se pare chiar banal, este pe cale de a deveni practic inexistent în U.R.S.S. Numărul lor este astăzi extrem de redus. În 1963, procentul repetenţilor în Republica Socialistă Federativă Sovietică Rusă a scăzut la 4,3%.

În anumite şcoli, unde predau zeci de mii de profesori, nu există *nici un singur* repetent. Acolo educaţia este o problemă a tuturor: „consiliile de opinie publică" înfiinţate pe lîngă fiecare şcoală grupează părinţi, profesori şi elevi. Se consideră totuşi că o ultimă barieră trebuie înlăturată: prejudecata, destul de înrădăcinată, că repetenţia ar fi normală, inevitabilă.

EXPERIENŢE ASUPRA ŞOARECILOR ŞI ASUPRA COPIILOR...

Această prejudecată este un obstacol foarte important în dezvoltarea intelectuală a copilului, iar însemnătatea lui nu poate fi ignorată. Este de ajuns ca educatorul să subestimeze sau să supraestimeze capacităţile copilului şi veţi vedea că nivelul lui intelectual variază în sensul aprecierilor adultului. Dovadă, această extraordinară experienţă efectuată de o echipă de psihologi americani[1] în 1964.

Începută cu succes asupra cîtorva animale (şoareci), experienţa a fost mai tîrziu reluată cu cîţiva copii care frecventau o şcoală primară din cartierul sărac al oraşului San Francisco (nivele socio-culturale defavorizate: mexicani, portoricani, familii trăind din asistenţa publică).

Principiul este următorul: psihologul sugerează profesorului, în mod cu totul întîmplător, că în clasa lui, şi sprijinindu-se pe rezultatele unui test de „tip nou", este de aşteptat ca unii copii să facă progrese spectaculoase în anul următor. Bineînţeles, testul nu era decît un banal test de inteligenţă, iar copiii „interesanţi", detectaţi în felul acesta, erau aleşi absolut la întîmplare. Rezultatele au fost uimitoare. Elevii desemnaţi într-un mod artificial ca „trebuind" să „reuşească bine" au progresat mult mai repede decît colegii lor rămaşi în anonimat. Într-un singur an, coeficientul intelectual al unei mici mexicane a trecut de la 61 la 106 puncte, iar al unei alte compatrioate a ei, de la 88 la 128 de puncte.

Întrebaţi asupra acestor cazuri interesante, profesorii pun accentul pe exuberanţa lor, pe curiozitatea, pe originalitatea şi adaptabilitatea lor.

În ce priveşte elevii „obscuri", al căror nume nu fusese „suflat" profesorului, nu numai că rezultatele lor sînt categoric mai puţin bune decît ale camarazilor lor „scoşi în evidenţă" dar, deşi înregistrează şi ei oarecari progrese, erau categorisiţi de către profesorii lor la nivelul care se considera că *trebuie* să fie al lor. *Nefiind prevăzută, performanţa lor era considerată indezirabilă.*

Iată, în orice caz, o direcţie interesantă de cercetare pentru toţi cei pe care-i preocupă condiţiile unei bune reuşite şcolare. Desigur, trebuie să se ţină seama de factorii personalităţii (încredere în sine şi nivel de aspiraţie), în aceeaşi măsură ca şi de aptitudini şi de capacităţi.

MARILE FAMILII

Ce dovezi avem despre ereditatea psihologică?

Am văzut că ni se dau ca exemple existenţa familiilor unor oameni iluştri, unde, pare-se, s-ar transmite din tată în fiu o anumită aptitudine, un anumit talent.

---

[1] Rosenthal R., şi Jacobson, L., *Pygmalion in the classroom*, Edit. Hoet, Rinehaert şi Winston, 1968. Vezi şi „Le Nouvel Observateur", sept., 1968.

În interesantul lui studiu[1], Lucien Sève pulverizează literalmente această teorie. Vorbind de cercetările lui Ribot asupra unor familii de muzicieni și de militari de carieră, L. Sève scrie: „Rămîi uimit în fața acestui amestec de dogmatism și de naivitate, în care poate cădea un savant atît de valoros, cînd este orbit de prejudecăți".

Într-adevăr, ceea ce uimește în aceste liste este că, alături de cîteva nume celebre care figurează efectiv acolo, masa altor nume tot atît de celebre nu figurează și nici nu poate figura pentru că nici strămoșii, nici urmașii lor — dacă au existat — nu și-au manifestat în vreun fel pretinsul „talent". Nici Haendel, fiul unui bărbier devenit chirurg, nici Haydn, fiul unui căruțaș și al unei bucătărese, nici Gluck, fiul unui paznic silvic, etc., nu figurează pe lista lui Ribot.

Dar cînd știm că bunicul lui Mozart era legător de cărți și că mama lui Beethoven era fiica unui bucătar — ca să nu-i citățm decît pe acești doi iluștri muzicieni — ne putem întreba, împreună cu L. Sève, ce se întîmplă cu legea eredității la nivelul bunicului sau al mamei?

După cum remarcă Robert Weill în legătură cu faimoasa dinastie de militari von Bulow, care număra nu mai puțin de douăzeci de generali: „care era aportul genetic al celor douăzeci de doamne von Bulow măritate cu acești generali? Poate că nu manifestau prea multe talente militare; totuși acest lucru nu-l vom afla niciodată, și pe drept cuvînt. Or, a voi să faci genetică neglijînd toate aporturile materne este evident o totală imposibilitate".

Ribot ar avea mari dificultăți în a explica pe bază ereditară pleiada de generali ieșită din Revoluția de la 1789: Hoche era fiul unui potcovar, Marceau fiul unui grefier, Augereau fiul natural al unui rîndaș și al unei fructărese...

Acolo unde Ribot, Catell, Galton și ceilalți văd o dovadă a eredității psihice (cu toate rezervele pe care le-am formulat și, s-o spunem deschis, cu o totală și uluitoare lipsă de spirit științific), trebuie să vedem mărturia unei moșteniri a aptitudinilor și a rolurilor sociale.

Cercetătorilor nu le vine în minte ideea să caute dovezi ale eredității psihologice în familii unde, pînă nu de mult, din tată în fiu membrii lor erau ebeniști sau avocați; „cum e tatăl, așa și fiul..." se aplică majorității breslelor într-o Franță unde nu

[1] „L'école et la nation", nr. 132, art. cit.

a existat nici o mobilitate socială. De altfel, în majoritatea cazurilor, fiul cel mare succeda tatălui.

Dar, fiind vorba de meserii sau de profesiuni libere, de obicei, nu li se acorda nici o importanță și nu găsim oameni celebri printre umilii, dar atît de valoroșii meșteșugari de odinioară, cu excepția cîtorva ebeniști, a unor constructori de instrumente muzicale sau bijutieri, care au devenit celebri pentru că produsul pe care-l fabricau era considerat obiect de lux sau era legat de existența unei arte (de pildă, Stradivarius).

Dar mai firesc decît printre suflătorii de sticlă din Veneția ar fi să căutăm baza ereditară a aptitudinilor în domenii care ies din sfera îndemînării manuale, a dexterității, a perseverenței și curajului. Și anume, în domeniile culturale și artistice, pentru că ele ni se prezintă ca un act dezinteresat, misterios, abstract, obiectiv greu de atins, prețuit și visat: nu faci artă ca să-ți cîștigi existența. Ne aflăm în fața unei elite, a unor oameni talentați, dezinteresați.

Așa reînvie vechea ideologie nobiliară a „sîngelui" și cea de origine divină, a „harului"!

În *Ideologia germană*, Karl Marx a arătat cum, de-a lungul mileniilor, diviziunea socială a muncii a făcut ca „activitatea intelectuală și activitatea materială, profitul și munca, producția și consumul să fie atribuite unor indivizi diferiți. Concentrarea exclusivă a talentului artistic într-un singur individ și înăbușirea lui corelativă în marea masă sînt o consecință a diviziunii muncii".

Cînd studiem cazul acelor muzicieni care, într-o proporție semnificativă, aparțineau unor familii de muzicieni, trebuie să căutăm explicația acestei „filiații muzicale" în faptul că, încă de la naștere, copilul a trăit într-o ambianță muzicală: pianul e în casă, face parte integrantă din decor, participă la viața familială, este un obiect de comunicare între oameni. Constituie un avantaj exclusiv, de neînlocuit pentru formarea precoce a urechii copilului și a „gustului lui muzical" care, mai tîrziu, va apărea înnăscut, pentru că „e natural să fie așa".

Consider mai mult ca sigur că cercetări foarte aprofundate asupra unor oameni care par să aibă talente sau aptitudini speciale ar arăta predominența fundamentală a unei educații precoce a gustului artistic sau cultural, legată de o puternică motivare la copil. Nimic surprinzător în faptul că Alain Girard a găsit o foarte mare proporție de oameni celebri sau de personalități în mediile socio-culturale ridicate, unde nu există o constrîngere economică și că Michel Lobrot a observat, în legătură cu ace-

asta, sporul de șanse ce se oferă copilului într-un mediu familial ale cărui aptitudini educative îi lasă acestuia toată libertatea de experimentare și folosire nestingherită a obiectelor culturale care-l înconjură.

Să luăm cazul lui Sainte-Beuve, care era convins că-și datorează talentul literar transmisiei ereditare a talentelor părintești. „Cît privește — spunea el — dragostea mea de carte, de învățătură, pe care am manifestat-o foarte de timpuriu, ca și această vocație literară... ele îmi veneau din partea tatălui meu... Tatăl meu, pe care nu l-am văzut niciodată și care a murit în primele luni ale căsătoriei sale, înainte ca eu să mă fi născut, făcuse studii temeinice... Nu încetase o clipă să cultive și să iubească literatura... Avea peste cincizeci de ani cînd s-a căsătorit cu mama, așa că a putut transmite fiului lui urmele unor deprinderi literare dobîndite cu mult înainte. Așa se face că, încă din copilărie, iubeam... tot ce iubea tatăl meu. Punctul unde el ajunsese era ca și fixat, încă de la naștere, în structura mea, și a fost punctul meu de plecare".

Acest text autobiografic citat de Jean Rostand[1] este comentat astfel:

„Nimeni, astăzi — cel puțin așa sper — nu va crede că făcînd note marginale la Vergilius sau Anarchasis, i se alterează celulele germinale. Totuși, aici ar trebui să ajungă teza eredității însușirilor dobîndite dacă s-ar ține seama de consecințele ei logice".

În ce ne privește, vom adăuga că „apetitul literar" al lui Sainte-Beuve ar putea avea o dublă explicație: pe de o parte, „baia" culturală în care s-a scăldat „fără vrerea lui", încă de la naștere; iar de cealaltă parte, absența fizică a tatălui său, care n-a avut posibilitatea să-și exercite „funcția autoritară". Atunci, pentru copilul care „iubea" de la început „tot ceea ce iubea și tatăl lui", chipul tatălui devine un model de urmat.

Căci omul care pășește în viață găsește în fața lui nu „neantul" lui Sartre, ci o lume obiectivă care s-a transformat mult și se transformă din ce în ce mai mult și mai repede prin activitatea generațiilor precedente.

Iată de ce, pentru ca un copil să aibă o bună dezvoltare psihică „trebuie să-l punem" în prezența obiectelor care concretizează sau încarnează aptitudinile umane.

Dar aceasta nu e de ajuns: copilul nu va putea asimila aceste obiecte, nu și le va putea apropia dacă nu exercită față de ele

[1] „Cahiers laïques", nr. 58

o activitate adecvată aceleia care s-a cristalizat în aceste obiecte. Aceasta se aplică atît la obiectele materiale, cît și la fenomenele și ideile create de om: limba, conceptele, operele artistice.

Aceste raporturi între copil și lumea obiectivă se vor realiza numai dacă sînt incluse într-un proces de comunicare cu mediul uman care înconjură copilul. Această mediație este absolut indispensabilă.

Meritul psihanalizei este de a fi aprofundat această noțiune. Copilul nu este aruncat în lume singur în fața obiectelor; el este introdus de către oamenii din jur. Este cu totul dependent de această dialectică.

Un lucru e sigur. Copilul nu poate reinventa de unul singur muzica sau pictura. Arta face parte din moștenirea socială a speciei umane. Este o creație specific umană, care face parte, în această calitate, din trecutul istoric al omenirii, și pe care însușindu-și-o, copilul trebuie s-o reînvie. Definiția pe care André Malraux o dă culturii mi se pare satisfăcătoare:

„Să nu uităm că înainte de toate cultura este o imensă renaștere... De aceea am scris că domeniul culturii este viața a ceea ce ar trebui să aparțină morții".[1]

ARTA RENĂSCUTĂ

Spunînd aceasta, aș vrea să-mi precizez imediat poziția față de concluziile pe care domnul ministru al Culturii le trage din această definiție. Într-adevăr, pentru autorul *Condiției umane*, arta, privită ca un „calmant", se opune științei și tehnicii, sursele tuturor suferințelor noastre. Nu societatea capitalistă înstrăinează și chinuie omul, ci civilizația industrială a distrus ideea de religie, „care organiza imaginarul". Arta se opune atunci domeniului rațiunii, al logicii: ea aduce omului depersonalizat un „supliment de suflet". Arta ar fi refugiul a tot ce are omul în el tainic, intim, esențial. Producția artistică devine atunci o chestiune strict personală. Iată-ne în plină concepție a personalismului și existențialismului, atemporale și aistorice. Să ne mai mire atunci că arta abstractă a devenit arta oficială a celei *de-a V-a Republici?*

Nu vreau să susțin aici arta figurativă, căci consider arta abstractă ca făcînd parte integrantă din estetica modernă. Trebuie să constat totuși utilizarea, în sens reacționar, a artei abstracte

[1] André Malraux, *Antimémoires*, 1967.

sau suprarealiste, a cărei expresie formală este prea esoterică pentru a fi acceptată și înțeleasă de la început de masele populare; totodată se acreditează ideea că arta are un caracter sacru. O lungă tradiție seculară întărește sentimentele contactului mistic cu activitatea plastică. Cuvintele folosite erau împrumutate din practica religioasă: maestrul, discipolii, cenaclul, comuniunea etc. și acum în urmă „arta renăscută". Această din urmă expresie este totuși interesantă, pentru că ne duce la problemele abordării și însușirii culturii artistice.

Cum va reuși omul, și îndeosebi copilul, să reanime aceste creații artistice, oarecum mumificate, cum le va putea iubi și cum va exercita asupra lor o activitate creatoare personală?

Referindu-se implicit la coloratura supranaturală a termenului „renaștere", Malraux răspunde că Arta, cu majusculă, este un har; ca atare este înnăscută și spontană; gustul artistic se naște din comuniunea nemijlocită cu opera de artă; nu e necesar să „învățăm arta", ca să nu riscăm să pervertim și să denaturăm aceste aptitudini care ar fi naturale. Astfel, „îi putem învăța pe alții locul pe care l-a deținut Beethoven în istoria muzicii, dar nu-i putem învăța nici să-l iubească nici să-l simtă prezent"[1].

Este adevărat că arta ocupă un loc deosebit în reliefarea aptitudinilor umane; din diferite motive, de altminteri, dintre care unul — și nu din cele mai puțin importante — constă în a vedea în artă și în concentrarea artistică o consecință a diviziunii sociale a muncii și a diferenței istorice dintre munca manuală și munca intelectuală. Această concentrare a activității artistice în mîinile unei infime categorii de indivizi ne duce, în mod spontan, prin evidența ei fenomenală, la ideea că arta este o problemă de talent și nu de ucenicie.

Nu voi reveni asupra criticii radicale a dragostei pentru artă, făcută magistral de Bourdieu, cînd susține că:

„Toată informația prealabilă pe care vizitatorul cultivat o posedă în perceperea unei opere de artă nu este altceva decît o sumă de cunoștințe tipice legate de cîteva cuvinte: nume de autori, de școli, de epoci, termeni tehnici, adjective definind o expresie genetică — informație dobîndită printr-un învățămînt explicit sau prin familiarizarea obținută din vizionările repetate ale operelor prezentate după o clasificare metodică pe școli și epoci, care permite să determinăm imediat caracteristica unei opere, fie că e vorba de maniera autorului, de stilul unei epoci sau al unei școli"[2].

[1] André Malraux, *Op. cit.*
[2] Bourdieu, *L'amour de l'art.*

Bineînțeles, ne-am înșela cu totul dacă printr-o atitudine mecanicistă am încerca să-i învățăm pe copii desenul sau muzica, așa cum îi învățăm să citească sau să socotească. Dealtminteri, este de ajuns să citim instrucțiunile oficiale privitoare la disciplinele artistice (îndeosebi în domeniul desenului), ca să ne dăm seama că metodele și programele pornesc de la logica adultului și nu de la interesele și psihismul copilului și de la felul cum percepe acesta lucrurile. Să nu ne mai mirăm atunci de eșecurile masive înregistrate de învățători în predarea desenului la școala elementară, unde nota cea mai bună confirmă desenul cel mai asemănător. Și nu trebuie să ne mire că majoritatea copiilor sînt dezgustați repede și definitiv de creion, de pensulă și de guașă, că aceiași copii, în marea lor majoritate, au despre artă numai imaginea pe care le-o furnizează cromolitografia din calendarul Poștei, care ornamentează peretele bucătăriei, sau cîinele de gips lăcuit care tronează pe scrinul din salon.

În mod firesc, cei puțin aleși care au găsit în mediul familiei sau în propria lor viață, timpul și mijloacele de a iubi arta și de a se exprima prin artă, deci de a o „reînvia", acești privilegiați vor alimenta ideologia charismatică a harului și „a vocației spontane". Ca o reacție împotriva pedagogiei tradiționale și de catedră a desenului, s-a crezut că „desenul liber" poate constitui panaceul dezvoltării artistice a copilului, singurul mijloc de a nu înăbuși, de a nu stereotipiza nevoia reală de creație și spontaneitate a copilăriei. Ideea era generoasă. Dar însemna să uităm că grafismul pictural este un act tipic psihomotor, care coordonează anumite structuri psihice cu ochiul, cu mîna și cu unealta care o prelungește; este un act operatoriu. Pentru copil, a reprezenta lumea reală sau imaginară înseamnă în același timp a vedea, a citi, a analiza, a exprima și a însufleți această lume, așadar a putea comunica cu ea. Lăsat în voia lui, fără ajutorul adultului și al cunoștințelor culturale, copilul nu va putea produce decît cîteva biete imagini și nimic altceva.

Picasso, pe care nu-l putem acuza de conformism, se vede că a înțeles acest lucru; astfel, el scrie:

„Vi se spune: trebuie să dați copiilor toată libertatea. În realitate, li se impune să facă desene infantile; și îi învățăm cum să le facă... De fapt, sub pretextul de a le da libertatea, mai cu seamă de a nu le pune opreliști, îi ferecăm de genul lor copilăresc, cu lanțurile lor".

În rezumat, și într-un sistem și în celălalt, sperăm să-l învățăm pe copil un meșteșug, o anumită îndemînare, bizuindu-ne fie

pe spontaneitatea lui, fie pe receptivitatea lui. În felul acesta ne închidem îndărătul unor probleme de metodă. Ceea ce trebuie, dimpotrivă, este să plecăm de la o dublă perspectivă: pe de o parte, natura și semnificația activității plastice, de cealaltă parte, natura și dezvoltarea psihismului uman. E cu neputință să despărțim activitatea artistică de activitatea omului. Amîndouă sînt deopotrivă cuceriri ale omului în lumea obiectivă. Amîndouă alcătuiesc culturalul, în opoziție cu naturalul. Arta este prezentă pretutindeni, în fiecare cucerire umană, de la săgeata călită în foc a omului primitiv pînă la aerodinamismul rachetei interplanetare.

Faptul că omul, de-a lungul veacurilor și al anilor, s-a văzut despărțit de rodul muncii sale pentru a participa la caracterul din ce în ce mai social al producției printr-o sarcină parcelară, și că singurii adevărați creatori anonimi au fost timp îndelungat meșteșugarii și acum artiștii, faptul acesta ne explică multe mistere. Activitatea artistică a devenit cu necesitate, și din rațiuni istorico-sociale, o activitate specifică, autonomă, echilibrantă, dezalienantă, liberatoare.

Constrîns să locuiască în peșteri, omul a simțit nevoia să reprezinte fauna care îl înconjura, o faună ostilă, dar necesară subzistenței sale, să-i dea astfel o permanență și o semnificație pe care moartea le-o refuza. Ca și unealta, pictura rupestră reprezenta o dovadă a stăpînirii omului asupra naturii și asupra angoasei existenței specific umane; era, în definitiv, un progres al conștiinței obiective, un progres în aplicarea aptitudinilor umane, un nou mod de transmitere a experienței omului, un prim pas spre abstractizare, spre gîndirea simbolică și reprezentarea prin semne a lumii trăite, preludiu esențial al ideogramei și scrierii.

Evoluția producției și a diviziunii muncii, perfecționarea uneltelor și tehnicilor de comunicații în societatea umană au făcut din artă un fel de subprodus al activității umane, al emotivității, al imaginarului, al fantasticului și inconștientului. Arta a primit misiunea de a exprima persoana în raport cu individul și cu masa; este suportul materiei arhetipale a imaginarului născut din contradicția principiului plăcerii și principiului realității, al liniștii sufletești și al angoasei. Era astfel saturată cu o încărcătură emoțională propice comunicării.

Cînd academismul sau falsul realism o abate de la misiunea ei istorică, arta devine rece, impersonală, lipsită de interes.

În sensul acesta pedagogia tradițională a denaturat simțul artistic la marea majoritate a copiilor.

IMAGINAR ȘI IMAGINAȚIE

Și invers, a vedea în copil și în adultul „natural" unicii depozitari ai funcției artistice, înseamnă a asimila două funcții diferite, înseamnă a confunda fantasmaticul cu fantasticul, a uita că facultatea imaginativă specifică copilăriei nu este o disociere a realismului, o dereificare a obiectului ci, dimpotrivă, o adaptare a copilului la lume[1].

Elementul imaginar al copilăriei este totdeauna rezultanta tentativelor copilului, combinate cu cele ale adultului (profesori, părinți, grup social) de a ajunge la cultură, ca și a deformărilor care nu vor întîrzia să apară între această nevoie obiectivă de adaptare la situațiile reale și subiectivismul generat din relațiile sale cu aceste situații. Este rezultatul unei contradicții proprii condiției omului. În acest sens putem spune, fără teama de a greși, că lumea imaginară, fantasmatică nu este decît un aspect inevitabil al procesului de individualizare umană. Și aici valorile socio-culturale și relaționale ale mediului educativ sînt fundamentale pentru structurarea funcției imaginative a copilului, la fel ca și pentru formarea personalității și a inteligenței.

Contrar celor ce am putea crede, imaginația este foarte dezvoltată în mediile socio-economice defavorizate, ca și la debilii mentali. Ea însă nu se manifestă pentru că, pe de o parte, s-a sclerozat în eforturile disperate pe care acești copii au trebuit să le depună ca să adere la universul logic și rațional al școlii (pînă într-atît încît își reneagă imaginația, refuzînd desenul liber și cerînd modele „clasice", care li se par singurele modele nobile) și pentru că, de partea cealaltă, nici mediul lor familial, nici școala nu au știut să le dea alte unelte și alte modele decît cele propuse de academismul Renașterii.

Să observăm, în treacăt, că un studiu asupra umorului, a sensului și formelor lui ar duce la același impas. Umorul, ca și gustul, este tot o problemă de cultură și de distanțare de fenomen.

Înțelegem mai bine de ce activitatea artistică a devenit activitatea numai a cîtorva, transmițîndu-se, de cele mai multe ori, din generație în generație, dobîndind astfel o specificitate, un caracter particular și o valoare semnificativă de comunicare sau de expresie, mai degrabă decît de tehnică și de muncă. Această aură mistică a operei de artă-mesaj vine din faptul că, de pildă,

[1] Vezi, în legătură cu acest subiect, pasionantul *Atlas des mondes imaginaires* de B. Audrey, apărut în revista „Enfance", nr. 3, aprilie 1967.

pînza este pentru pictor ca locul geometric al limbajului său interior, al viziunii sale personale asupra lumii etc. Emoţia mai mult sau mai puţin intensă care ne ajută să comunicăm cu opera de artă ne face atunci complicii acestei mistificări. Scriind aceste rînduri, nu mă pot împiedica să nu mă gîndesc la Marcel Aymé şi la a sa „Pictură bună" care satisface pe cel care o contemplă.

GASTRONOMIA OCHIULUI

Pe scurt, toţi cei care au practicat pictura, sau muzica, sau sculptura, cunosc cantitatea de muncă, de răbdare şi de... eşecuri, care, în fond, condiţionează reuşita. În acest sens trebuie concepută educaţia artistică: să punem copilul în contact cu achiziţiile culturale ale omenirii şi, sprijinindu-ne pe nevoia lui de creaţie şi pe motivările lui, să-i dăm mijloacele şi dorinţa de a exercita asupra obiectului artistic o activitate potrivită, care să recreeze într-un fel desfăşurarea gîndirii plastice încarnate în obiect; ceea ce presupune utilizarea instrumentelor şi tehnicilor existente şi, mai cu seamă, intervenţia unui adult capabil de a face să retrăiască şi să fie asimilată lumea figurată a formelor, a ritmurilor, a culorilor.[1]

Copilul nu va reuşi să reînvie arta decît dacă i se dau codurile care îi vor permite să descifreze informaţiile cuprinse în opera de artă. Faimosul şoc emoţional care exprimă perceperea operei de artă nu este decît rezultatul unei lungi familiarizări, al unei lungi practici educative. Aceste coduri, care nu pot fi date de oricine, ci numai de un îndrăgostit iniţiat şi practician al artei, aceste coduri depind deci în acelaşi timp de ucenicia tehnologică, terminologică şi senzorială. Practica artistică şi dragostea pentru artă necesită totodată şi foarte de timpuriu o activitate psihomotorie asupra instrumentelor şi tehnicilor, precum şi o condiţionare „gastronomică" a ochiului sau a urechii: este o condiţie necesară; ea va fi suficientă dacă, din motive care depind de raporturile trăite cu mediul ambiant, copilul îşi manifestă dorinţa, nevoia de a se exprima în felul acesta.

Numai aşa se vor putea crea acele structuri cerebrale funcţionale care dau iluzia că există ceea ce eu aş numi o „inteligenţă artistică", în opoziţie cu ceea ce este denumit tradiţional inteligenţă conceptuală şi inteligenţă practică.

[1] Recomand cititorului excelentul studiu al lui A. Roudil (apărut în „L'école et la nation", nr. 158, 1967) asupra învăţămîntului desenului. Remarcabilele rezultate obţinute de acest pedagog dovedesc elocvent justeţea concepţiilor sale pedagogice.

Din această perspectivă înţelegem foarte bine de ce tradiţionala pedagogie şcolară a desenului, aplicată de persoane neiniţiate unor copii puţin sau deloc „gastronomi", pe de o parte, şi de ce pedagogia desenului liber, bazată pe spontaneitatea creatoare a copilului şi neintervenţia adultului şi a producţiilor lui artistice, pe de altă parte, nu au putut duce decît la eşecuri.

Acelora care susţin că desenul copiilor este un domeniu închis, pe care trebuie să-l ferim de contaminarea adultului şi de frecventarea operelor maeştrilor, Picasso le răspunde:

„Ce vrea să însemne a picta cum pictează CUTARE sau a imita pe un altul? Unde vedeţi dvs răul aici? Dimpotrivă, aşa e bine. Tot timpul trebuie să încercăm a face ca alţii. Numai că nu prea putem... Cît de mult am vrea! Încercăm. Ratăm totul... Numai atunci devenim noi înşine".

Bertolt Brecht spunea despre artă, subliniind şi el rolul educaţiei, că „are nevoie de învăţarea meşteşugului" şi că „dacă este adevărat că în fiecare om există un artist, că omul este cel mai artist dintre animale, nu e mai puţin adevărat că această facultate poate creşte, dar şi slăbi".

URECHEA MUZICALĂ

Leontiev a arătat într-un mod convingător că anumite funcţii, cum sînt cele senzoriale, care par foarte elementare şi — după toate aparenţele — depind numai de factorii biologiei şi fiziologiei, sînt sediul unei adevărate restructurări al cărei rezultat îl constituie apariţia unor aptitudini senzoriale specific umane, care par absolut noi.

El a întreprins un studiu experimental sistematic al particularităţilor auzului uman[1]. Făcînd o distincţie între sunetele limbajului, al cărui component esenţial este timbrul, şi sunetul muzical, a cărui componentă principală este amplitudinea, Leontiev analizează în special auzul muzical, care este tonal şi bazat pe aptitudinea de a distinge atît amplitudinile (înălţimile), cît şi raportul de înălţime într-un complex sonor.

El arată astfel că nu există surzenie tonală la indivizii a căror limbă maternă aparţine limbilor cu tonuri, adică acelora la care elementele pur tonale au o funcţie de semnificaţie; cîteva experienţe făcute asupra unor vietnamezi sau unor populaţii africane au confirmat această constatare.

[1] Vezi „Recherches internaţionales" (nr. special asupra *Educaţiei*), 1961.

Dimpotrivă, în țările unde copilul își însușește foarte de timpuriu o limbă bazată pe timbru (ca în Anglia sau în Statele Unite), formarea educației pur tonale este inhibată.

În acest caz:

„Dacă viața unui anumit individ nu este de natură să-l oblige să distingă frecvența fundamentală în complexele sonore, atunci această capacitate de audiție nu se formează, și el rămîne surd la sunete".

Mergînd și mai departe cu investigațiile sale, Leontiev a reeducat copii incapabili să cînte o melodie totuși familiară urechilor lor, dovedind prin aceasta că ceea ce le lipsea nu era un factor muzical înnăscut, ci faptul de a fi făcut, în perioada ludică a inițierii lor, asociații audio-kinestezice după ton.

Copiilor acestora, care nu erau în stare să distingă sunete de tonalități diferite, Leontiev le-a dat această posibilitate, prin exerciții de reproducere a sunetelor mai întîi la unison, apoi consecutiv, cît mai lipsite de alte caracteristici în afară de tonalitate. Așadar nu era vorba de o anomalie organică, ci de un lapsus în evoluția funcțională.

Auzul pur tonal nu se formează decît simultan cu elaborarea actului vocal și cu includerea lui în sistemul receptor.

O recentă experiență americană relatată în săptămînalul „Le Nouvel Observateur" (august 1969) arată că după două zile de la naștere, pruncul începe să distingă sunetele și culorile. Dacă supunem pruncul unui „mediu încărcat" cu stimuli sonori, luminoși și tactili, i se dezvoltă într-un ritm impresionant facultățile de observație și de coordonare.

Se știe că Uniunea Sovietică este o țară unde cluburile de amatori de muzică și de teatru grupează peste zece milioane de executanți. Desigur, limba slavă este o limbă tonală, iar folclorul vocal rus este foarte bogat, însă ce mai relevant e că în această țară, educația muzicală este sistematică și începe încă de la grădinița de copii.

Într-o statistică stabilită de *International Society for Music Education* (care grupează profesori de muzică din treizeci și șase de țări), Franța figurează penultima pe listă, cu puțin înaintea Spaniei, în privința locului acordat muzicii în învățămîntul elementar și în învățămîntul secundar.

Dar să nu ne grăbim cu concluziile. Vom vedea mai departe că negarea moștenirii aptitudinilor psihice și afirmarea rolului de neînlocuit al factorilor de mediu și de educație nu înseamnă că putem face orice din oricine.

În cazul precis al aptitudinilor artistice, problema nu este atît a face din fiecare copil un Mozart, un Rodin, un Renoir sau un Jean-Luc Godard, cît a oferi, tuturor acelora cărora fără nici o excepție contactele frecvente și timpurii cu practica artistică le suscită dragostea pentru artă, posibilități de a-și dezvolta capacitățile.

CREIERUL UMAN, UN ORGAN EXTRAORDINAR

Sprijinindu-se pe faptul de netăgăduit că organul gîndirii este creierul, dar și pe o teorie materialistă mecanicistă, anumiți cercetători au voit să descopere raporturi de la cauză la efect între structurile cerebrale și aptitudinile intelectuale, localizînd astfel, într-un mod îngust, cutare sau cutare funcțiune în cutare sau cutare regiune a cortexului.

Unor creiere diferite le-ar corespunde aptitudini diferite. Dar nimic pînă în prezent, absolut nimic n-a putut fi adus în sprijinul acestei teorii care vrea să stabilească un raport cauzal între diferențele vizibile dintre creiere și diferențele de nivel intelectual, excepție făcînd cîteva cazuri patologice (microcefalie, de pildă).

Iată cum răspunde un cercetător american, profesorul White,[1] la o întrebare care i s-a pus asupra naturii inteligenței:

„N-o cunosc! Putem măsura inteligența, o putem defini prin analogii, nu putem spune din ce este făcută. N-o putem explica nici din punct de vedere chimic, nici din punct de vedere electric; dacă studiem creierul unui geniu, el ne apare absolut identic, cu creierul unui idiot. Materia lui este aceeași. Nimeni nu ne poate spune ce anume face ca un om să fie un matematician strălucit, un altul un muzician admirabil, un al treilea un criminal fioros".

În lucrarea sa *Le cerveau humain*, Chauchard exprima o idee asemănătoare: „Degeaba s-a studiat creierul celebrităților și al asasinilor; toate creierele se aseamănă, iar variațiile individuale nu dovedesc nici un fel de paralelism cu inteligența".

Tot așa, cînd definim debilitatea mentală ca un deficit intelectual global, congenital și ireversibil, îi restrîngem considerabil cîmpul de existență. Într-adevăr, dacă la o anumită epocă (dealtminteri foarte recentă) se admitea că orice debilitate este conge-

[1] Interviu reprodus în „Le Nouvel Observateur", oct. 1967.

nitală, fie ereditară, fie ca rezultat al unor leziuni organice în encefal, apărute înainte, în timpul sau după naștere, astăzi lucrurile s-au schimbat.

Este adevărat că știința cunoaște în prezent cazuri de encefalopatii ereditare sau accidentale. Ele nu explică decît o foarte mică parte a cazurilor de debilitate mentală medie sau ușoară, mult mai numeroase decît cazurile de debilitate sau de arierație profunde care apar bineînțeles, în marea lor majoritate, determinate de o leziune „instrumentală". În legătură cu aceasta să-l ascultăm pe doctorul Bruno Castets[1] explicîndu-ne pe larg că nu există corelații obligatorii între existența encefalopatiilor și stările de arierație mentală:

„În starea actuală a cunoștințelor noastre . . . nu există nici o definiție anatomo-chimică a arierației mentale. Pe plan clinic este inutil să revenim asupra faptului că existența unor tulburări neurologice, oricare ar fi — hemiplegie cerebrală infantilă, epilepsie, paraplegie familială — este departe de a implica, *ipso facto*, existența unei arierații. Pe plan anatomopatologic nu există nici o corelație valabilă între leziunile cerebrale și nivelul intelectual, în sensul că: dacă leziunile cerebrale nervoase centrale grave și întinse pot determina o arierație mentală (nu am putea gîndi fără creier), nu toate arierațiile sînt însoțite de aceste leziuni. Dealtminteri, experiențe de hemisferectomie, de lobectomie și loboctomie arată că raporturile între inteligență și sistemul nervos central rămîn încă de precizat. De altfel cercetările lui H. Ajuriaguerra și H. Hecaen asupra cortexului demonstrează destul de bine dificultatea de a localiza inteligența și de a stabili diferența între deficitul funcțional (de tipul sindromului Gertsman, de pildă) și deficitul intelectual. Poți fi inteligent și totodată agnosic sau apraxic. Ventriculografia (P. Berenstein și M. Dabbah) și electroencefalografia (M. Fischgold, C. Dreyfus-Brisach, C. Blanc, D. Hill, G. C. Lairy) confirmă lipsa unor tulburări neuro-anatomice și neuro-fiziologice specifice arierației. Modificările traseului electroencefalografic observate la arierați sînt de ordin funcțional, al nematurizării, și nu de ordin anatomic, al leziunii. De altfel, aceste modificări dispar spontan în jurul vîrstei de 12 ani, independent de orice modificare a nivelului intelectual al arieratului".

Posibilitățile de suplinire ale creierului sînt extraordinare. Bunăoară, unui dexter i s-a putut scoate toată emisfera dreaptă fără a se impieta asupra inteligenței sale; unui copil, înainte de

[1] *Annales medico-psychologiques*, tom I, nr. 3, Paris, 1964.

achiziționarea limbajului, i se poate suprima emisfera vorbirii, dar el va vorbi totuși datorită celeilalte emisfere.

După cum scrie Lucien Sève[1]:

„Creierul uman dispune de posibilități de securitate biologică extraordinar de mari, constituite din mase enorme de neuroni care sînt în stare pasivă, dar care pot juca un rol determinant cînd sînt solicitați.

Fiecare din noi cunoaște exemple de metamorfoză intelectuală la copii care brusc, într-o bună zi, pentru motive care ni se par misterioase încep să înțeleagă".

Cîțiva cercetători au încercat să localizeze funcțiile psihice complexe direct în scoarța cerebrală, emițînd ipoteza unor „centri" ai vorbirii, ai scrisului, ai lecturii, ai matematicii (faimosul „cap" matematic!). S-a mers pînă acolo că s-a căutat un sediu fiziologic al sentimentelor religioase. Psihiatrul german Kleist este cel care a căutat să indice circonvoluțiunea cerebrală legată de acel fenomen socio-psihologic complex care este „Eul" religios al omului.

În fiecare epocă teoria funcțiunii cerebrale a fost legată de concepțiile care prevalau în știința și în tehnica vremii.

Descartes credea că baza materială a vieții psihice se datora acțiunii unor humori speciale secretate de glanda pineală și care circulă de-a lungul căilor nervoase.

În secolul al XIX-lea, cînd electricitatea a devenit foarte însemnată creierul era reprezentat ca funcționînd asemenea unei centrale telefonice: a apărut ideea arcului reflex.

În momentul actual se recurge la o schemă cibernetică pentru a explica funcțiunea creierului. Vîgotsky[2] a dezvoltat această teorie. El vede creierul „ca un sistem extrem de complex de părți individualizate sau „blocuri", fiecare îndeplinind o funcție determinată. Acțiunea lor conjugată permite omului să primească informația provenind din lumea exterioară, să creeze o imagine subiectivă a lumii obiective, să pronosticheze viitorul, să aprecieze rezultatul actelor sale și să-și regleze comportamentul".

Teoria localizării restrînse a funcțiunilor psihice este așadar depășită și înlocuită cu teza unei localizări dinamice, în sisteme, a funcțiunilor în creier, a structurilor dinamice sau „constelațiilor de muncă", cu ajutorul cărora diferitele grupuri de neuroni se pot integra în sisteme funcționale diferite, iar creierul, în totalitatea lui, poate realiza formele complexe ale activității psihice.

[1] În: „L'école et la nation", nr. 132.

[2] *Recherches internationales*, nr. special, 1965.

Aceste sisteme funcţionale se formează în timpul vieţii omului, pe parcursul istoriei lui personale, al raporturilor sale cu oamenii şi cu lucrurile şi se transformă în „organe funcţionale" unice. Astfel, scoarţa cerebrală devine, după cum spune L e o n t i e v, „un organ capabil să formeze organe funcţionale". Această idee este esenţială.

Nu pot exista în creier organe permanente, moştenite pe cale biologică, limitate la un sector unic. Observaţiile făcute asupra anatomiei fine a creierului, asupra schimbărilor provocate de leziunile acestuia au confirmat în mod categoric acest lucru.

Orice leziune locală a creierului, care elimină un anumit centru loveşte în întregul sistem funcţional complex; acesta, în funcţie de localizarea sectoarelor lezate, se deteriorează în mod diferit.

„Astfel, o leziune a regiunilor occipito-parietale a scoarţei cerebrale din emisfera stîngă perturbează nu numai orientarea în spaţiu, dar şi funcţionarea relaţiilor geometrice, calculul mental şi analiza anumitor construcţii gramaticale (toate aceste procese necesită păstrarea sintezelor spaţiale simultane), dar fluenţa vorbirii, perceperea melodiilor muzicale (unde acest factor nu intervine) rămîn intacte.

Dimpotrivă, o leziune în regiunile temporale ale scoarţei cerebrale perturbează aceste din urmă procese (bazate pe sinteza unor elemente în serii consecutive), în timp ce operaţiile spaţiale mai sus-menţionate continuă să se facă ... Tot aşa, tulburările la scris pot rezulta din leziunea segmentelor temporale, post-centrale; premotorii, occipito-parietale ale creierului şi orice tentativă de a atribui actul complex al scrisului unui mic «centru» limitat al scoarţei cerebrale (de pildă «centrul lui Exner») trebuie respinsă de la început".[1]

Pe de altă parte, este caracteristic că distrugerea unei anumite zone limitate a scoarţei cerebrale poate da naştere unor tulburări ale proceselor psihice superioare, cu totul diferite la copil decît la un adult. Dacă, la copil, leziunea unei anumite zone corticale limitează dezvoltarea proceselor superior organizate, care au ca bază de dezvoltare această zonă, la adult, dimpotrivă, organizarea complexă a proceselor psihice fiind deja sistematizată, leziunea în această zonă se manifestă mai cu seamă printr-o tulburare a funcţiunilor mai elementare plasate sub controlul formelor superioare de activitate. Forţa de sistematizare a unui centru se propagă, în prima copilărie, de jos în sus, iar la vîrsta adultă de sus în jos.

[1] *Ibidem.*

În fine, la adult, rezultatul direct al distrugerii unor sectoare delimitate ale creierului este ireversibil, dar formele complexe ale activităţii psihice perturbate de leziune se reorganizează, fără ca această reorganizare să se facă totuşi mecanic, într-o parte vacantă a celeilalte emisfere. Dimpotrivă, această reorganizare funcţională va fi deosebit de complexă; astfel, după producerea unei leziuni a regiunii occipitale a creierului, cititul, care înainte se realiza datorită analizei şi sintezei vizuale a literelor, începe să se realizeze prin trasarea tactilă şi motorie a conturului literelor.

Din toate acestea rezultă că nu există un motiv să căutăm substratul funcţiunilor psihice superioare în anumite regiuni ale scoarţei cerebrale, nici, dealtminteri, să presupunem că ele sînt rezultatul unei funcţionări ca o cantitate globală.

Această din urmă poziţie, ca o reacţie la teoriile prea simpliste ale localizării restrînse, respinge în întregime ideea localizării funcţiunilor psihice în anumite regiuni ale creierului, pretinzînd că psihismul este indepedent de creier şi că acesta n-ar juca decît un rol de detector al influenţelor spiritului, acestea situîndu-se „în afara limitelor materiei".

Între aceste două interpretări — una ţinînd de materialismul vulgar, cealaltă de idealism — există un punct comun: considerarea proceselor psihice ca „proprietăţi" primare, nedecompozabile.

Aşadar, nu există nici un element care să poată confirma ipoteza după care performanţele intelectuale ale creierului omenesc depind direct de particularităţile lui anatomice şi fiziologice.

Totul arată că, dimpotrivă, creierul nu posedă decît posibilităţi care se relevă numai prin activare, aceasta fiind, la rîndul ei, determinată de ansamblul raporturilor active care unesc pe om cu lumea ambiantă.

Această rezervă de „posibilităţi" este imensă, iar creierul, acest „organ extraordinar", o posedă.

„Trebuie să înţelegem că creierul omului este supraîncărcat cu neuroni, ceea ce permite înregistrarea progresului cultural; cel mai mare savant şi băştinaşul australian cel mai primitiv au acelaşi creier"[1].

Frază-cheie, pe care mulţi nu o pot înţelege nici admite, comentează L. Sève, adăugînd imediat[2]: ....

„nu pentru că între aceste două creiere nu ar exista diferenţe, ci pentru că în starea actuală a cunoştinţelor noastre diferenţa

[1] C h a u c h a r d, P., *Le cerveau humain.*
[2] *L'école et la nation*, nr. 132.

reală de inteligență dintre doi indivizi trebuie atribuită diferenței condițiilor în care o parte din imensele posibilități ale creierului au fost activate".

Meritul lui Karl Marx este cu atît mai mare de a fi scris, la timpul său, că în ceea ce privește însușirile naturale și spiritul, „nici un filozof nu prezintă, în comparație cu un hamal, nici măcar jumătate din diferența care există între o potaie ordinară și un ogar".

Fapt este că obstacolul fundamental pentru o interpretare corectă a naturii psihismului uman provine din confuzia întreținută de evoluționismul biologic și materialismul vulgar, care compară evoluția speciei umane cu evoluția speciilor animale. Acest obstacol, numai materialismul istoric ne ajută să-l înlăturăm cu succes.

CAPITOLUL V

... SAU EREDITATEA SOCIALĂ?

CE ESTE OMUL?

În veacul trecut, F e u e r b a c h considera omul ca o ființă vie, din carne și sînge, ca un exemplar al unei specii biologice, ca o parte a naturii. Această concepție materialistă este necorespunzătoare, deoarece nu ține seama de contextul social și istoric. Lui M a r x îi revine meritul de a fi precizat că omul este un produs istoric și social, care se schimbă din anumite puncte de vedere, în funcție de diferitele clase și straturi din interiorul aceleiași societăți. Nu există o natură umană imuabilă și înnăscută.

Concepția marxistă despre om reprezintă o concepție concretă bazată pe legăturile sociale ale omului, ca membru al unei societăți date, aflată într-un anumit stadiu de dezvoltare, ca membru al unei clase date și deținînd, în virtutea acestui fapt, un anumit loc în diviziunea socială a muncii, în civilizație.

Orice altă concepție, care se bazează numai pe caracterele specifice tuturor oamenilor în opoziție cu celelalte mamifere, nu duce decît la configurarea unui om abstract, a unui om în genere.

Marx a făcut pasul hotărîtor cînd a afirmat natura istorico-socială a omului și a emis ipoteza că omul, după un anumit stadiu al evoluției sale datorită muncii, s-a autocreeat oarecum. Munca omului este în același timp un proces de transformare a realității obiective și un proces de transformare a lui însuși. Această dialectică este fundamentală.

Spre deosebire de lumea animală care constituie o parte a naturii față de care fiecare animal s-a adaptat și continuă să se adapteze printr-o experiență individuală, societatea umană, datorită procesului muncii, se situează tot mai mult în afara naturii, într-un ritm din ce în ce mai rapid.

În ce moment al evoluției sale filogenetice a început omul să se diferențieze de natură și de legile ei biologice, pentru a nu se mai supune decît legilor socio-istorice?

Știm că procesul de trecere de la animal la om (procesul de hominizare) a fost foarte lung, s-a întins pe milioane de ani.

Într-un prim stadiu, care se situează la sfîrșitul erei terțiare sau la începutul erei cuaternare, un strămoș al omului, australopitecul, era încă supus legilor biologice și folosea unelte grosolane, necioplite.

Într-un al doilea stadiu, pitecantropul sau omul de Neanderthal era încă tributar evoluției biologice. Se observă însă schimbări în structura lui anatomică, sub influența folosirii uneltelor cioplite și a comunicării verbale. Modificări importante intervin în special la mîini, la organele vocale și la creier. L e o n t i e v este îndreptățit să scrie:

„Biologia înscrie în structura anatomică începuturile istoriei societății omenești".

Într-un al treilea stadiu, apare homo sapiens. În mod necesar omul s-a eliberat definitiv de „despotismul eredității", s-a eliberat de transformările biologice dobîndite pe cale ereditară.

„De acum încolo evoluția lui este supusă exclusiv legilor socio-istorice: activitatea în muncă se efectuează independent de evoluția morfologică. Omul definitiv format posedă deja toate proprietățile biologice necesare pentru ca dezvoltarea lui socio-istorică ulterioară să nu cunoască limite.

Omul nu mai are nevoie de transformări biologice ereditare pentru a ajunge la o civilizație din ce în ce mai înaintată ... Organizarea biologică ia sfîrșit o dată cu apariția istoriei sociale a omenirii"[1].

Admițînd această teză, sîntem puși în fața a cel puțin două contradicții.

Dacă, într-adevăr, structura psiho-fizică a omului contemporan s-a format definitiv acum patruzeci sau cincizeci de milenii, iar acțiunea eredității biologice nu se aplică la achizițiile mentale și dacă, pe de altă parte, aptitudinile și funcțiunile nu pot exista fără să existe un organ al fiecăruia sau un ansamblu de organe;

— cum explicăm atunci faptul că progresele realizate de oameni s-au fixat, de vreme ce se acumulează și se transmit din generație în generație?

— cum explicăm enormele întîrzieri care marchează achizițiile economico-culturale ale anumitor rase?

MUNCA OMULUI

Ideea esențială este că activitatea umană e specifică și aparține numai omului. Această activitate este o activitate de producție, de creație, de transformare. Este o activitate foarte complexă, în același timp naturală, socială și istorică. Munca omului se leagă

[1] L e o n t i e v, J., *L'homme et la culture*. În „Recherches internationales", nr. 46, 1965.

de natură prin latura ei tehnică, de societate prin latura ei socio-economică, de evoluția istorică a societății prin latura ei istorico-culturală, de om, prin latura ei antropologică.

Prin muncă omul și-a putut dezvolta aptitudinile și s-a putut distanța din ce în ce mai mult de natură. Aptitudinile, cunoștințele, priceperea se cristalizează în produsele materiale și spirituale.

Orice progres în perfecționarea uneltelor exprimă un progres al aptitudinilor motorii.

Orice progres în artă este expresia dezvoltării estetice a umanității.

Orice progres în fonetică exprimă o perfecționare a aptitudinilor vocale și auditive.

Fiecare obiect creat de om conține experiența istorică a omenirii și totodată aptitudinile intelectuale care s-au format de-a lungul acestei experiențe.

Există, astfel, de la o generație la alta, o acumulare și o transmitere a achizițiilor și aptitudinilor umane, reificate sub o formă exterioară și concretă.

Fiecare generație își însușește, asimilîndu-le, obiectele și fenomenele create de generațiile precedente, „desfășurînd asupra lor o activitate care reproduce, într-un fel, trăsăturile esențiale ale activității reificate cumulate de obiectul însuși".[1]

A asimila o unealtă înseamnă a asimila operațiunile motorii încarnate în această unealtă, adică a forma noi aptitudini psihomotorii umanizînd domeniul motoriu.

Dar — și aceasta caracterizează specia umană — această dublă acțiune reciprocă între asimilarea obiectului și activitatea adecvată față de obiect nu se poate face decît prin intermediul comunicării cu lumea înconjurătoare și, în special, cu mama. Acest aspect pur relațional, social, reprezintă condiția indispensabilă a dezvoltării psihice a individului. Nici maturizarea internă a structurilor înnăscute, nici achiziționarea unei activități printr-o experiență individuală (acel *„learning"* al lui Skinner), care este esențială în realizarea ontogenetică a moștenirii filogenetice a speciei la animale, nu pot explica fenomenul uman. Acestor două moduri de dezvoltare trebuie într-adevăr să le adăugăm, la om, însușirea activităților printr-o *practică socială*.

Omul nu se naște om, dar devine om datorită acțiunii pe care societatea o exercită asupra sa și asupra practicii sale; este o ființă eminamente socială.

[1] *Ibidem*.

Ideea aparţine lui Marx, care scria astfel în *Manuscrisele* sale din *1844*:[1]

„Fiecare din raporturile omului cu lumea, văzul, auzul, mirosul, gustul, pipăitul, gîndirea, contemplarea, sentimentul, voinţa, munca, dragostea — pe scurt toate organele individualităţii sale devin organe sociale, sînt, în comportamentul lor obiectiv sau în raportul lor cu obiectul, însuşirea acestuia, însuşirea realităţii umane".

Nici o experienţă individuală nu poate determina în mod exclusiv formarea spontană a unei gîndiri abstracte; pentru aceasta ar trebui nu o viaţă, ci mii de vieţi. Cultura nu este dată omului, ea îi este oferită. Copilul trebuie să „perceapă" obiectul prin intermediul raporturilor lui cu ceilalţi oameni.

Psihologul Bernard Audrey confimă acest punct de vedere scriind:

„Copilul care se trezeşte la viaţă nu este un oarecare călător care descinde în lumea noastră gata construită, cu formele, dimensiunile, locuitorii şi tradiţiile ei. Lumea nu există, după cum pentru el nu există încă nici conştiinţa de a fi o personalitate particulară şi definită.

În prima fază a aventurii psihice, marea sarcină a omului în devenire va consta, mai întîi, în a învăţa să distingă ce este «Eul» său şi ce este «lumea». Este o dublă creaţie reciprocă. N-ar exista «lume» fără «Eu», n-ar exista «Eu» fără «lume» şi fără «celălalt»[2].

COPIII SĂLBATICI

Ceea ce determină formarea psihismului copilului este dezvoltarea practicii sociale şi a relaţiilor sociale.

Cazul aşa-zişilor „copii sălbatici" exemplifică convingător că un copil nu se poate dezvolta dacă nu-şi însuşeşte experienţa umană prin intermediul procesului de comunicare.

În foarte interesanta lui lucrare, *Les enfants sauvages*, Lucien Malson[3] a analizat cu multă pertinenţă şi eleganţă cazurile bine cunoscute ale unor copii sălbatici: Gaspard din Nürenberg, Amalia şi Kamalia, copiii-lupi din India şi — cel mai cunoscut — Victor din Aveyron, care a fost luat şi educat de profesorul Itard.

[1] Editions sociales, Paris, 1968.
[2] „Enfance", sept. 1967.
[3] Lucien Malson, *Les enfants sauvages, Mythes et réalité.*

S-a făcut astfel dovada că un individ uman nu poate deveni om numai cu ajutorul premiselor sale biologice, că un individ uman care ar creşte izolat de societatea oamenilor n-ar reuşi niciodată prin el însuşi să realizeze activităţile specific umane care-l caracterizează pe om. Mai mult chiar, acest copil ar fi atît de neîmplinit in solitudinea lui, încît ar apărea ca o sălbaticiune lamentabilă, ca un animal bicisnic.

„În locul unei stări naturale, unde am putea observa un *homo sapiens* sau un *homo faber* rudimentar, ne-ar fi dat să vedem doar o simplă condiţie aberantă, la nivelul căreia orice psihologie se transformă în teratologie.

Înainte de întîlnirea cu semenul şi cu grupul său, omul nu este altceva decît o sumă de virtualităţi, tot atît de imponderabile ca şi un abur transparent. Orice condensare presupune un mediu, adică lumea celorlalţi.

La om, conceptul de ereditate psihologică pierde orice semnificaţie acceptabilă: este o ipostază, doar un simplu fetiş".[1]

În general, copiii aşa-zişi sălbatici ni se înfăţişează de la început lipsiţi de principalele calităţi umane: mai totdeauna nu pot merge, se mişcă în patru labe, nu vorbesc, nu rîd, manifestă o ciudată indiferenţă faţă de persoanele de sex opus, posedă o bună viziune nocturnă, au remarcabile percepţii auditive şi olfactive, o uimitoare insensibilitate termică. Astfel, Victor arăta o aversiune făţişă şi înverşunată sau o totală lipsă de interes faţă de toate semnele civilizaţiei noastre — fie că erau muzică, voce umană, sau produse zaharoase, sare sau vin. Prefera pămîntul bătătorit unui pat moale. Întorcea capul cînd se cojea o castană în spatele lui, dar un foc de pistol tras (cu gloanţe oarbe) îndărătul lui îl lăsa complet indiferent.

Cu o răbdare extraordinară, Jean Itard a încercat să-l educe şi a reuşit într-o oarecare măsură. După cîteva luni copilul a început să aprecieze contactul apei calde pe piele şi să-i placă şi cartofii bine fierţi. Obişnuindu-se cu un trai mai bun, i-a revenit sensibilitatea nasului şi a făcut şi un guturai!

După cîţiva ani de laborioase exerciţii, a reuşit să pronunţe cîteva fraze, să citească şi să scrie suficient pentru a se face înţeles.

Bineînţeles, nici unul din copiii sălbatici care au fost reeducaţi n-a reuşit nici pe departe să se umanizeze în întregime. Nu există, cum am mai spus, decît cîteva perioade favorabile însuşirii şi asimilării obiectelor, fenomenelor şi valorilor umane,

[1] *Ibidem.*

dar mai cu seamă, trebuie să ţinem seama de lipsa pretimpurie a unor comunicări cu lumea, fără să uităm profundul traumatism afectiv resimţit în clipa despărţirii de mamă; toate sînt lucruri esenţiale, a căror lipsă opreşte pentru totdeauna formarea unor structuri mentale specific umane.

Acelora care, de bună sau de rea credinţă, pretind că la naştere copiii sălbatici au fost nişte arieraţi constituţionali, M a l s o n le răspunde, împreună cu G a s e l l, prin ipoteza inversă: dacă aceşti copii abandonaţi la începutul vieţii au putut totuşi supravieţui, este fără doar şi poate pentru că nu erau debili mintali.

Totuşi, numai acţiunea societăţii umane în procesul ontogenezei nu este de ajuns ca individul uman să devină, pe parcursul dezvoltării sale ontogenetice, un om cu activităţi specific umane.

A fost nevoie ca, în prealabil, acţiunea societăţii umane de-a lungul antropogenezei, să fi transformat organismul animal al strămoşilor-animale ai omului în organism omenesc, cu toate trăsăturile lui umane specifice şi, îndeosebi să fi transformat premisele specifice înnăscute, în formele complexe ale experienţei sociale care permit socializarea individului de către societatea umană.

Rezultatul acestei acţiuni antropogenetice sînt înscrise în patrimoniul biologic ereditar al organismului uman.

Necesitatea acestei acţiuni este confirmată de eşecul unor încercări de a supune cîteva tinere maimuţe unei socializări umane de lungă durată, cu scopul de a transforma organismul unui animal apropiat omului, într-un om, prin acţiunea exercitată de către societatea umană.

În cartea sa, *De l'actinie à l'homme*[1], P e r r o n citează cazul unei fetiţe din tribul Guayaquil (Paraguay), rămas la o civilizaţie foarte arhaică (se hrăneşte îndeosebi cu miere), descoperită de profesorul Vellard, entomolog francez, singură, la vîrsta de 2 ani, într-o colibă părăsită. Vellard a luat fetiţa şi a încredinţat-o mamei lui. Douăzeci de ani mai tîrziu, în 1958, copila devenise etnografă şi... poliglotă (vorbeşte franceza, spaniola şi portugheza).

Să amintim că L e o n t i e v, la rîndul lui, a demonstrat că o funcţiune senzorială aparent foarte elementară, cum este auzul, poate fi reorganizată în sensul unor aptitudini senzoriale specific umane.

Fără o practică socială, omul nu este nimic. La naştere, omul nu aduce pe lume nici o idee.

[1] P e r r o n, H. *De l'actinie à l'homme*, vol. II.

Nu-l vom aproba însă pe M a l s o n cînd afirmă că omul nu are esenţă. Desigur, esenţa omului nu este „naturală". Dar esenţa omului există totuşi: este ansamblul raporturilor sociale care creează conştiinţa. Omul nu este decît produsul propriei lui istorii, ea însăşi depinzînd de istoria celorlalţi oameni.

La naşterea sa, omul posedă anumite posibilităţi de dezvoltare, care decurg din structura lui psihologică şi din filogeneza lui, amîndouă determinate istoriceşte.

Dar, într-un anumit moment al încetei sale evoluţii ontogenetice, omul este supus determinismului social care îl formează prin intermediul limbii, aceasta purtînd în ea un anumit sistem de gîndire, prin intermediul educaţiei, care îi transmite anumite obiceiuri, tradiţii, moravuri.

Acest proces de educaţie — fie că se face sub forma imitării, cu ajutorul şi sub controlul părinţilor, fie sub forma didactică a învăţămîntului şcolar — este necesar.

> Căci: „dacă o catastrofă ar mătura toţi oamenii de pe suprafaţa pămîntului şi n-ar supravieţui decît copiii, omenirea nu s-ar opri în loc din cauza aceasta, dar ea ar trebui să reia totul de la început. Din punct de vedere material, cultura ar continua să existe, dar n-ar mai fi nimeni care să arate copiilor cum s-o folosească. Motoarele ar rămîne înţepenite, cărţile n-ar mai fi citite, producţiile artistice ar pierde funcţia lor estetică".[1]

Dealtminteri — lucru care se poate constata în zilele noastre — cu cît omenirea progresează în cunoaşterea lumii, cu atît rolul educaţiei creşte şi devine mai complex.

Caracterul tot mai artificial al mijloacelor de dominare a naturii se repercutează asupra caracterului din ce în ce mai artificial al produselor, imprimînd un caracter din ce în ce mai cultural activităţilor care foloseau aceste creaţii în modul cel mai divers.

Natura exterioară, odinioară omogenă, s-a împărţit oarecum în două medii: natural şi cultural, de origine socio-istorică.

Dezvoltarea ontogenetică, simplu proces natural la animale, se transformă într-un ansamblu complex, de dezvoltare naturală (biologică) şi artificială (culturală) a indivizilor umani: tocmai în acest punct de convergenţă a originilor presupuse ale omului se situează majoritatea divergenţelor ideologice contemporane.

[1] P e r r o n H., *De l'actinie à l'homme"*, vol. II.

Astfel, limbajului i se atribuie un rol privilegiat în dezvoltarea istorică a omenirii. Se merge pînă acolo încît lingvistica a devenit, în ultimii ani, un centru al științelor umane. Iată de ce n-ar fi lipsit de interes să ne oprim o clipă asupra acestei probleme.

LINGVISTICĂ ȘI ANTROPOLOGIE

Voi aborda problema rolului limbajului în dezvoltarea umană pornind de la o recentă și pasionantă dezbatere televizată, în cadrul căreia antropologul C. Lévi-Strauss și lingvistul R. Jacobson, biologul F. Jacob și geneticianul F. l'Héritier[1] au acordat limbii — după părerea mea — o importanță excesivă. Excesivă, pentru că se consideră limba drept principiul exclusiv al antropogenezei.

„Cred că ceea ce l-a creat pe om este limbajul și ereditatea verbală" (l'Héritier).

„Limba este un fenomen creator" (R. Jacobson).

„Nimic nu se poate face decît cu și prin intermediul limbajului... Limba este în același timp un instrument și un model" (C. Lévi-Strauss).

„O ființă capabilă să comunice prin limbaj este așadar, în stare să creeze o civilizație... Evoluția este un haos și, în general, evoluția a ajuns la niște ființe superioare, organizate abia în momentul cînd a fost introdus limbajul" (l'Héritier).

Asupra acestui punct acordul pare total, în pofida unor divergențe de interpretare filozofică, unii profesînd un darwinism social și un materialism mecanicist, alții referindu-se mai degrabă la calități înnăscute și la neoidealism. Astfel, l'Héritier caută în zadar să găsească primele semne ale eredității verbale la animale. După l'Héritier, ar exista o ierarhie în ereditate, după cum e vorba de speciile animale sau de specia umană, în funcție de ereditatea moleculară și de ereditatea verbală. La păsări, de pildă, ereditatea moleculară este primordială, pentru că o privighetoare care n-a fost învățată din găoace să cînte, va cînta totuși, pe cînd un copil lipsit de timpuriu de contactul cu oamenii, nu va vorbi iar un copil norvegian transportat în Africa de Sud va vorbi — de pildă — limba bantù.

[1] Dezbaterea a fost în întregime publicată în „Les lettres françaises", februarie 1968.

Achiziția verbală ar fi ereditară și selecția nu s-ar mai face la nivelul individului, ci la nivelul grupului, la nivelul civilizației. Concluzia care se impune atunci este că diferențele culturale dintre popoare și rase s-ar explica prin diferențe de ereditate verbală. Deși cei citați se feresc să acorde un fundament biologic diferențelor de limbaj între rase, ei nu sînt totuși departe de aceasta.

Tot într-o perspectivă evoluționistă, Lévi-Strauss declară: „Cultura constituie o treaptă suplimentară pe o mare scară, care ar porni de la formele cele mai simple pînă la formele cele mai evoluate", și că omul a putut face o sinteză originală a „diferitelor soluții pe care natura le-a schițat ici și colo".

La rîndul lui, Jacobson afirmă că omul a creat ereditatea verbală, că a „inventat limba" fiindcă poseda condițiile ei prealabile în structura lui cerebrală. Limba este atunci concepută ca un „testament", ca un „instructaj" venind din trecut și îndreptîndu-se spre viitor.

Ar fi absurd să respingem atît suportul biologic al limbajului cît și să nu vrem să recunoaștem extraordinara similitudine între structurile moleculare și structurile limbii: observăm la ele aceeași ierarhie a valorilor și unităților.

Să fie modelat oare principiul arhitectural al limbajului pe acela al moleculelor? Aici e toată problema. Am impresia că se confundă codul sau informația, cu organizarea și interpretarea.

Într-adevăr, dacă se constată că informația genetică este înscrisă în cromozomi cu ajutorul unor elemente foarte simple care sînt repetate și permutate cu milioanele de-a lungul fibrei ADN, exact ca și cuvintele în fraza unui text, și că această frază are un sens, o structură, un sistem de comunicare, trebuie dedus de aici că structura limbajului este un fenomen biologic?

N-ar însemna — ar spune G. Jacob — să complicăm ceea ce este atît de simplu? Acest suport biologic nu depinde oare mai degrabă de structurarea funcțională a creierului și de orînduirea neuronilor, decît de codul genetic? Am înțelege atunci mai ușor că structurile lingvistice reflectă structurile sociale, tradițiile, credințele și că, posedînd cifrul lingvistic, avem posibilitatea să descifrăm cultura umană a unei societăți.

Iată de ce, atît materialismul mecanicist al lui l'Héritier, cît și idealismul voalat al lui Lévi-Strauss se împotmolesc în bălțoacele teleonomiei, unde se pune problema semnificației și a dificultății de a spune ce se înțelege prin „a avea o semnificație". Cauza acestei dificultăți eu o văd în faptul că se șovăie în a se merge pînă la capătul unei concepții într-adevăr antropocen-

triste. Se recunoaşte (şi nu numai Lévi-Strauss) că omul face parte din natură, că e plămădit din cultură şi din natură, că este o fiinţă socială înzestrată cu o forţă deosebită de comunicare, că societatea şi cultura sînt fenomene structurale... Dar nu se admite că *omul-acţionînd, omul-muncind, omul-făurind istoria* a determinat pe *omul care vorbeşte*. Refuzînd să nu vedem în om produsul istoric al activităţii sale sociale, de muncă şi producţie, este inevitabil să ne încurcăm într-un nod de confuzii şi să ajungem direct în tabăra idealiştilor de toate nuanţele.

În ceea ce mă priveşte, şi ţinînd seama de toate acestea, cred că singura explicaţie valabilă este aceea a materialismului dialectic, care consideră că motorul fundamental al progresului uman şi al cunoaşterii se află în acţiunea muncii şi a producţiei. În nici un caz activitatea de comunicare — a cărei expresie cea mai desăvîrşită este limbajul — nu a putut precede acţiunea muncii. Dar aceasta o condiţionează pe cealaltă şi reciproc. Limbajul s-a născut din acţiune, în acţiune şi se întoarce pe urmă tot la acţiune. În definitiv, limbajul şi acţiunea sînt indisolubil legate: din acţiunile lor reciproce se vor naşte conştiinţa şi gîndirea, reflexe ale practicii sociale şi istorice.

Părăsind viaţa arboricolă pentru viaţa terestră, strămoşul omului a fost imediat pus în faţa unor dificultăţi extraordinare ca să poată supravieţui: verticalitatea nu-i îngăduia să rivalizeze în viteză cu patrupedele. Mîinile lui, foarte diferenţiate prin activitatea culesului, a pipăitului, nu puteau scormoni pămîntul. Maxilarul lui nu era carnasier. Slaba lui fecunditate îi punea problema descendenţei. Laringele lui emitea numai cîteva sunete neartículate. Iată deci atîtea obstacole care păreau de netrecut şi care ar fi trebuit, printr-o selecţie naturală, să ducă la dispariţia speciei sau s-o oblige la importante modificări biologice.

Or, stabilitatea fizică a omului a fost vădit extraordinară, ţinînd seama de piedicile nu mai puţin extraordinare pe care natura i le scotea în cale. Contrar vechilor homoizi şi speciei animale, această stabilitate la om contrastează radical cu dezvoltarea lui culturală. Dacă australopitecii au trecut victorioşi peste aceste obstacole, este pentru că au ştiut să se adapteze cu totul pe alte căi decît căile clasice ale eredităţii biologice, transformînd natura, găsind mijloacele potrivite spre a transmite achiziţiile lor.

Trebuia deci „să lucrezi" natura, materia, obiectul, să-ţi însuşeşti obiectul, adică să te deosebeşti de el, să-l supui. Trebuia să ţi-l însuşeşti şi ca să-l poţi transmite progeniturii a cărei scoarţă cerebrală depindea de această transmitere, de această „moştenire". Trebuia deci ca obiectele să capete o semnificaţie permanentă, independentă de situaţia variabilă în care se aflau.

Conştiinţa s-a născut din această necesitate: necesitatea de a găsi mijloace adecvate pentru a supravieţui şi a perpetua specia, necesitatea de a fabrica unelte pentru a vîna, pentru a se apăra. Fabricarea uneltelor trebuia să fie făcută neapărat cu intenţie: unealta trebuia nu numai inventată sau fabricată, dar şi păstrată. Intenţionalitatea presupunea aşadar conştiinţa mai mult sau mai puţin precisă a utilizării, a metodelor de fabricaţie, a destinării şi transmiterii uneltei. Unealta presupune deci comunicarea. Cu cît unealta se diferenţiază, cu atît mai mult utilizarea, deci şi comunicarea, trebuie să se diferenţieze. Unealta implică atunci conceptul, a cărui elaborare nu se poate realiza, la rîndul ei, sub denumirea care i se dă, fără un limbaj semnificant.

Bineînţeles, însuşi limbajul este determinat (căci omul n-a fost niciodată singur pe lume) de necesitatea în care se aflau indivizii de a comunica între ei în procesul muncii. În consecinţă, şi gîndirea s-a născut ca un lucru comun şi colectiv. „Limbajul este tot atît de vechi ca şi conştiinţa, limbajul «este» conştiinţa reală, practică, existînd şi pentru alţi oameni, existînd deci şi pentru mine pentru întîia oară şi, ca şi conştiinţa, limbajul nu apare decît o dată cu nevoia, cu necesitatea relaţiilor cu alţi oameni".

Vom adăuga că această necesitate de a produce, această necesitate de a avea relaţii cu ceilalţi oameni, e centrată nu numai pe menţinerea vieţii, ci şi pe transmiterea experienţei.

Iată de ce, după cîteva transformări biologice (creşterea masei cerebrale, diferenţierea organelor vocale, perfecţionarea mîinii şi a poziţiei bipede...) destinul speciei *homo sapiens* s-a eliberat din mecanismele selecţiei biologice spre a nu se mai supune decît dezvoltării socio-istorice, adică istoriei raporturilor lui cu obiectele şi cu ceilalţi oameni.

Ţinînd seama de premisele filogenetice şi sociale, procesul de hominizare trebuia să ducă în mod necesar la un individ capabil să se îndepărteze din ce în ce mai mult de natură. Contradicţia esenţială a omului făcînd parte din natură dar obligat să întreţină cu ea „raporturi" adecvate spre a se putea detaşa de ea şi a supravieţui, ne determină să admitem că creierul omului contemporan nu are decît o singură aptitudine: aptitudinea de a forma aptitudini şi că această aptitudine este fundamental aceeaşi la toţi oamenii, oricare ar fi ei.

Istoria acestor aptitudini este istoria raporturilor omului cu lumea obiectivă, istoria progreselor ştiinţei, este istoria cunoaş-

terii, a conștiinței. Iată de ce avem tot dreptul să credem că nu există nici un motiv ca într-o zi cunoașterea omului să se oprească.

PERSPECTIVELE OMULUI?

Anumiți cercetători, de foarte bună credință, călăuziți de o viziune mecanicistă a materialismului, au crezut în ameliorarea speciei umane prin ameliorarea condițiilor sociale și extraordinarul progres al științelor biologice.

A fost îndeosebi cazul miciurinismului, teoria eredității caracterelor dobîndite, care a împins genetica într-un impas. Jean Rostand[1] respinge categoric acest optimism sociologic și biologic.

După el:

„Progresul rămîne exterior omului: el nu se înscrie în germenii lui, în patrimoniul lui ereditar... După zeci, sute de secole, caracterele sociale, indiferent de mediul căruia i se supun oamenii, vor rămîne intacte, riguros identice cu ele însele".

Omul nu are perspective biologice, ci numai perspective culturale. Din punct de vedere organic, creierul lui nu s-a schimbat de la apariția primului *homo sapiens*. Dar omul a învățat și va învăța să se servească și mai bine de el, natura lui socială dîndu-i posibilitatea să transmită, prin educație, achizițiile sale. Începînd cu treapta umană — scrie biologul Vandel în *L'homme et l'évolution* — educația se substituie eredității ca agent de evoluție; este, într-adevăr „singura metodă de care dispunem spre a ridica nivelul uman"; și Vandel, cu toate că nu este un savant „angajat" și nu-l putem suspecta că politizează dezbaterea, conchide: „Iată adevărata rațiune a educației populare. Problema nu este să știm dacă educația este «utilă» muncitorului sau țăranului. Problema este mult mai gravă și mai importantă. Însăși soarta omenirii este în joc".

Este esențial să înțelegem această trecere de la stadiul eredității biologice la acela al moștenirii sociale prin acțiunea socio-istorică a muncii și producției. Dacă nu vom admite că omul este o ființă exclusiv socială, care s-a creat singură, se creează încă și se va crea întotdeauna creînd „cultura", și prin aceasta nu are deloc nevoie de o adaptare biologică la natură pentru a supraviețui și a se perpetua, vom ajunge, precis la interpretări idealiste ale adevărului sau la perspective materialiste eronate, ca Shapiro, de pildă, care în cartea sa, *Man 500 000 years from now*, prezice apariția, într-un viitor foarte îndepărtat, a unei noi specii umane, *homo sapientissimus*, diferită prin anumite „detalii" de omul contemporan. Acest om va avea o statură superioară, craniul rotund și voluminos, fața mică și plată, simțuri slăbite, va avea mai puțini dinți și numai patru degete la picioare. În sfîrșit, cum ne și așteptam, inteligența lui va fi suverană.

Mereu acest mit al inteligenței supraumane! Mereu această entitate care idealizează omul și pe care o idealizăm la rîndul ei! Mereu cantitatea aceasta pe care o măsurăm! Fără îndoială, lucrarea lui Shapiro se resimte de pe urma „psihologizării" epocii (1933), dar în ce mă privește rămîn ferm convins că ea corespunde și astăzi concepției clasice a inteligenței „pure".

Echivocul ar fi mai puțin penibil dacă s-ar vorbi mai curînd despre cunoaștere decît despre inteligență. Aceasta n-ar mai evoca imediat idei de „ineitate", de predispoziții, ci dimpotrivă, noțiuni de relații, de transmitere, de asimilare, de perfecționare a cunoștințelor umane. Noțiunea de inteligență este fixată, cea de cunoaștere este dialectică, deoarece ea pune problema formelor de asimilare, a rezultatelor progresului istoric, a practicii educative și a relațiilor umane, așadar a practicii sociale și, prin aceasta, a organizării sociale.

CUVINTELE ȘI LUCRURILE

Să mă fi depărtat de limbaj chiar atît de mult? Nu prea! Nevoia umană fundamentală — activitatea productivă și comunicarea — duce cu necesitate la practica verbală. Mai mult decît orice altă formă de comunicare, gestuală sau grafică, limbajul trebuia să corespundă într-un mod desăvîrșit transmiterii experienței umane reificate în obiectele culturale. Concomitent cu acumularea rezultatelor acestor experiențe, se produce și diferențierea conștiinței, a gîndirii, a conceptelor, a sentimentelor, a valorilor, precum și a abstractizării. Practica socială, născută din formele din ce în ce mai complexe și structurale ale producției, trebuia să fie transmisibilă printr-o structură analoagă de comunicare.

Procesul cunoașterii se face de la fenomen la esență, de la senzație, percepție și reprezentare, la conceptualizare, la jude-

[1] În: „Cahiers laïques", nr. 58.

cată și raționament; este vorba, așadar, de determinarea raporturilor între obiecte și anumite structuri care le determină.

Limbajul este legătura care unește concretul cu abstractul; el organizează gîndirea la un stadiu superior, prin funcția lui de denominare și de semnificare, structură gramaticală și sintactică. El permite punerile în relații și exprimă raporturile omului cu lumea. Permite memorizarea și proiectarea, precum și regularizarea acțiunii.

Acest al doilea sistem de semnalizare, oral sau scris, este suportul indispensabil al activității umane. Dar nu este decît suportul ei, nu și motorul ei exclusiv.

Este forma cea mai adecvată de transmitere și de asimilare a experienței umane.

În acest sens se poate vorbi despre o „ereditate" verbală. Importanța cuvîntului n-a făcut decît să se amplifice pe măsura amplificării cunoașterii umane, pînă într-atît încît suprimarea ipotetică a mesajelor verbale ar duce omenirea la încremenire.

Partea cea mai importantă a comunicării în societățile umane contemporane are un suport verbal.

De însușirea codului verbal al unei societăți date depinde asimilarea culturii proprii acestei societăți.

Dar dacă este adevărat că pentru o societate luată în ansamblul ei există un fond comun de semnificații care se află îndărătul cuvintelor și face ca oamenii să poată comunica cu alții, nu este mai puțin adevărat că îndărătul denominațiilor comune, semnificațiile diferă după grupurile sociale care alcătuiesc această societate.

Astfel, cercetările făcute de Odette Brunet și I. Lézine (deja citate), care se ocupă de trei grupe de copii crescuți în trei medii socio-culturale diferite, au arătat că ceea ce diferențiază mai mult copiii investigați (la vîrsta de 30 de luni) nu era atît achiziționarea cuvintelor, care practic vorbind erau asemănătoare în fiecare grup, cît pertinența limbajului și o mai mare aptitudine de a structura corect frazele la copiii din mediul intelectual.

Nu numai că învățăm cuvinte, dar învățăm mai ales să structurăm gîndirea.

Aceeași carență în structurarea sintactică — dovadă a sărăciei raporturilor trăite cu lumea — o reîntîlnim la adulții din mediul muncitoresc, agravată de sărăcia denominației și de folosirea eronată a unor cuvinte mai puțin obișnuite. Chiar dacă sînt foarte pricepuți la muncile practice și capabili să înțeleagă

și să explice, cu ajutorul unui limbaj stîngaci, dar fără nici o îndoială integrat la nivel cognitiv, o cantitate de situații și de evenimente asupra cărora și-au proiectat (fixat) interesul și atenția — acești indivizi sînt în imposibilitate de a comunica într-un mod fluent și în forme desăvîrșite.

Inadecvarea moștenirii verbale la copiii de muncitori pentru cultura școlară codificată în diferitele limbaje ale fiecărei discipline explică de ce acești copii asimilează prost cultura burgheză și nu reușesc la școală și la testele verbale de măsurare a inteligenței. Nu cuvintele și conceptele sînt diferite, ci semnificația și organizarea gîndirii se schimbă. Într-adevăr, nu pentru toată lumea gîndirea se exprimă într-un limbaj univoc structurat; ea se organizează și adoptă diferite stiluri care, mai tîrziu, devin un obstacol sau facilitează accesul la învățătură. Cuvîntul „carte", de pildă, va evoca desigur, pentru fiecare din noi, imaginea unei cărți, totuși — și aceasta este esențial — va evoca în același timp o întreagă serie de imagini mentale care se raportează la reprezentarea cărții. Aceste imagini mentale sînt o sumă a senzațiilor, a percepțiilor care au dat naștere conceptului de carte. Pentru unii aceste reprezentări vor evoca o plăcere, un interes, pentru alții plictiseala, neliniștea, căci fac parte din experiența individului.

Această experiență, această conștiință, această gîndire există într-adevăr, ceea ce este fundamental, anterior limbajului, și poate exista chiar în afara limbajului. Vreau să spun că sintaxa și stilul apar înainte de orice în gîndire, străbătînd nenumărate demersuri operatorii neverbale, vaste și primitive, care țin de senzații, de emoții, de percepții, de motricitate, într-un cuvînt, de modul în care copilul stabilește raporturile sale cu lumea în general, și cu mama lui în particular. Iată de ce primii doi ani de viață au o importanță atît de mare; ei implică o anumită structurare a funcțiilor sensorialo-motorii și cognitive, adică a primelor forme ale conștiinței și gîndirii pe care se va grefa limbajul, după regulile date și primite. Dezvoltarea psihică a copilului va depinde apoi de propriile lui structuri cognitive anterioare și de structurile lingvistice caracteristice grupului său social.

Întrucît unele sînt în raport cu celelalte, ne dăm imediat seama de ce mediile socio-culturale sărace se alimentează singure, în același fel în care mediile socio-culturale favorizate furnizează „elitele".

Universul cultural oferă informații limbajului. De aceea trebuie să respingem drept idealistă teoria care ar voi să reducă întreaga realitate umană și evoluția ei la jocul structurii limbii.

DEFICIENȚE SENZORIALE ȘI LIMBAJ

Dealtminteri, surdomuții demonstrează că e posibil ca cineva care n-a dispus niciodată de posbilitatea comunicării să distingă, să claseze, să evalueze. La ei gîndirea se exprimă printr-un „metalimbaj", printr-o organizare a gesturilor care înlocuiește cuvîntul.

Acest sistem diferit de semnalizare este, desigur, mult mai puțin diferențiat decît limbajul articulat.

De aceea nenumărate concepte scapă surdomuților, căci universul cultural nu se poate exprima integral decît prin limbaj, prin faptul că imensa majoritate a oamenilor vorbesc. Iată de ce, pînă la utilizarea anumitor tehnici de reeducare, acestor indivizi le era inaccesibilă asimilarea integrală a culturii școlare. Totuși, ca un fenomen ciudat, s-a putut constata că dificultățile de înțelegere erau deseori mai mari la surzii parțiali decît la surzii totali.

Cred că am putea explica această aparentă contradicție în felul următor: surzii parțiali — după cum arată și numele — aud cîteva sunete și comunică parțial cu lumea care aude. Această comunicare parțială, elementară, este probabil suficientă tînărului surd și el va avea tendința — din lipsa unor stimulări necesare — de a se limita la ea. Îi va adăuga cîteva gesturi și-și va confecționa un sistem de comunicare personal, hibrid și foarte limitat, destul de apropiat de acela criptofazic al gemenilor, al cărui mecanism a fost atît de bine descris de R. Zazzo.[1]

Dimpotrivă, la surdul total, lipsit cu desăvîrșire de stimuli sonori și de un canal senzorial esențial pentru cunoaștere, ravagiile pot fi mai puțin profunde, întrucît la el se va constitui, foarte de timpuriu, un sistem de semnalizare omogen și coerent, pe bază motorie, cît mai perfecționat cu putință. Valoarea simbolică a gestului, a *semnalului vizual*, îi va permite asimilarea parțială a fenomenelor culturale și a activității asupra obiectelor, dar îi va structura într-un mod deosebit psihismul.

De aceea copilul surd, chiar demutizat prin tehnici speciale, va continua să aibă dificultăți elective în anumite discipline; dar pentru el dificultățile nu vor fi legate atît de însușirea vocabularului, cît de însușirea limbajului și a structurilor sale.

Dar să apropiem ideile acestea de cele emise de Yvette Hatwell[2] în legătură cu influența cecității asupra dezvoltării

[1] Zazzo, R., *Les jumeaux, le couple et la personne.*
[2] Hatwell, Y., *Privations sensorielles et inteligence.* Paris, P.U.F., 1967.

proceselor cognitive. Astfel, pentru orbii din naștere, la o structură logică egală, temele pur verbale sînt mai ușor de rezolvat decît temele concrete. Dacă orbirea provoacă o tulburare a noțiunii de spațiu, o inferioritate sistematică în anumite forme de clasificare și de seriere, ea este însoțită, dimpotrivă, de o dezvoltare normală a limbajului, chiar de o hipertrofie verbală.

Bineînțeles, copilul surd sau orb nu va simți nevoia să asimileze lumea obiectivă decît în măsura în care părinții lui, prin atitudinile lor educative, îi vor trezi dorința de comunicare cu obiectele și de a nu rămîne închis în lumea lui interioară. Am văzut că mama, în special, poate agrava infirmitatea copilului, făcînd din acesta „obiectul" ei.

LIMBAJ ȘI GÎNDIRE

În rezumat, s-ar părea că trebuie să cădem de acord asupra prevalenței, a priorității gîndirii în raport cu limbajul oral și scris, știind totuși foarte bine că percepția verbalizată conține un nivel de generalizare mai precis decît cel pe care-l conține percepția neverbalizată.

Gîndirea precede limbajul, îl făurește, îl dirijează și ajunge împreună cu el la anumite moduri de operațiuni de creație și de comunicare.

Gîndirea intervine la toate nivelele comportamentului nostru. Ea este prezentă în permanență în procesul de structurare al percepției și amintirii, adică al experienței anterioare. Într-adevăr, în pofida a ceea ce se crede adesea, activitatea mentală logică la copil se manifestă foarte de timpuriu.

Nu pretind că nu trebuie să ținem seama de factorii de maturizare și de posibilitățile de natură biologică de condiționare, în anumite limite, a succesiunii cronologice a cunoașterii, dar comportamentul clasificator și generalizator, capacitatea operativă se manifestă la copil cu mult mai devreme decît se crede îndeobște. În legătură cu aceasta, amintesc că Michel Lobrot, într-o lucrare a sa, care va fi publicată în curînd, a demonstrat în mod convingător că faimoasa experiență a lui Piaget asupra conservării cantităților — și care este, în parte, fundamentul teoriei stadiilor — avea rezultatele falsificate prin însuși modul în care erau puse întrebările și prin ceea ce se presupunea că trebuie să răspundă copilul.[1]

[1] Cititorul se poate raporta la nota anexă inserată la sfîrșitul acestui capitol.

Tot așa, minunatele dialoguri copilărești culese de Wallon, din care s-a dedus caracterul prelogic, magic, primitiv al gîndirii copilului dovedesc, dimpotrivă, extraordinarele eforturi ale copilului de a stabili relații obiective între lucruri și inadecvarea limbajului său uman, ale cărui legi de structură fonologică și gramaticală le posedă de la vîrsta de 3 ani; dovedesc, de asemenea, percepția și reprezentarea lui trunchiate și parțiale, asupra lumii care-l înconjură. Nu este de mirare că gîndirea și limbajul copiilor prezintă zone „nesocializate".

Intuiția este, în parte, legată de gîndirea netransformată în verb, iar imaginația sau imaginarul sînt invers proporționale cu progresele cunoașterii realului la același individ.

În ultimă analiză, și din plăcere pentru paradox, voi merge pînă la a scrie că în loc să considerăm copilul ca un adult în devenire, ar trebui să examinăm adultul ca pe un mare copil. Fără îndoială, psihologia ar cîștiga o nouă dimensiune, bogată în valori euristice.

*
* *

Pentru a încheia, aș vrea să spun că posibilitatea practică a comunicării în diferite grupuri se naște din natura socială a gîndirii, ca proces de elaborare și de asimilare, care începe încă din primele luni ale copilăriei. Învățăm să gîndim și să facem schimburi de cunoștințe cu lucrurile și cu ceilalți, așa cum învățăm orice altă formă de comportament, dar ținînd seama, repet, de anumiți factori biologi de maturizare.

Gîndirea se dezvoltă înainte și după însușirea limbajului, pe care gîndirea îl integrează într-o structură dinamică, infrafizică, substituind și amplificînd alte forme de operațiuni; este, în același timp, o dezvoltare autonomă și dependentă de experiența anterioară și tradițională a celorlalți oameni, care-l ajută pe copil să pătrundă în formele colective de operațiuni și de comunicări logice și expresive. Acțiunea se interiorizează cu mult înaintea limbajului. Acțiunea exterioară, senzațiile devin percepții și reprezentări interne, care se organizează în scheme în funcție de schemele de acțiune deja utilizate în practică. Aceste scheme sînt apoi generalizate și clasificate. Semnele lingvistice se asociază atunci cu elementele exterioare directe și li se substituie în procesul de memorizare, ceea ce va îngădui să se exercite o activitate mentală asupra unui obiect care nu este prezent, dar a fost perceput anterior.

Aceste asociații între semnificant și semnificat, între cuvinte și lucruri, nu se face într-un mod mecanic. Ele depind în primul

rînd de practica socială anterioară a copilului și de raporturile lui cu ceilalți oameni, de propriile lor motivări, care scurtează sau frînează procesele evolutive ale subiectului.

Semnele lingvistice favorizează detașarea de realitatea fizică, dar posesiunea semnului nu înseamnă prin ea însăși și posesiunea semnificației; aceasta nu este uniformă pentru toți indivizii și fiecare „va alege" în obiectul desemnat prin cuvînt un aspect, un sens, o coloratură pe care mediul sau avatarurile din propria sa viață îi vor obliga să le aleagă. Este unul din mecanismele individualizării.

Nu există, așadar, nici un hazard, nici un arbitrar în determinarea aspectelor limbii.

Atît limba vorbită cît și limba scrisă reflectă raportul omului cu realitatea. Există însă oameni diferiți istoricește; vor exista, așadar, și limbaje distincte, în pofida inevitabilului fond comun structural al fiecărei limbi.

DESPRE INEGALITĂȚILE DEZVOLTĂRII CULTURALE

Dar dacă toți oamenii „sînt egali din naștere" — pentru a-l parafraza pe legislator — cum explicăm flagrantele inegalități culturale între popoare?

Am răspuns într-o oarecare măsură acestei contradicții, abordînd problema rasismului. Vom veni cu precizări noi.

Spre deosebire de ceea ce observăm la animale, s-ar părea că nu există o unitate a speciei umane, fie la nivelul aspectului fizic și al modurilor de viață, fie la nivelul posibilităților intelectuale.

S-ar părea că ne aflăm în fața unor „pulberi de istorie" — pentru a relua expresia lui Lévi-Strauss — și nu a unei istorii a umanității.

Pe ce baze se sprijină aceste inegalități socio-istorice? Probabil că nu pe anumite diferențe biologice înnăscute. Într-adevăr, între diferitele rase nu se observă nici o diferență anatomică a creierului. Dacă unii, din lipsă de argumente neurofiziologice, pretind că există diferențe, dar că ele sînt invizibile, de ordin intim, atunci ca să-i credem, îi rugăm să ne aducă dovezi pentru ceea ce afirmă. Căci, de fapt, totul arată că principalele particularități umane sînt comune tuturor raselor (dezvoltarea creierului, raporturile corelative între oasele craniene și cele ale feței, structura mîinii, sistemul pilos, scheletul adaptat verticalității și mersului . . .).

Singurele deosebiri (culoarea pielii, faciesul, părul, forma nasului etc.) se explică prin diversitatea condițiilor naturale geografice și prin izolare, care au consolidat, fără îndoială, acumularea ereditară a particularităților biologice. Dealtminteri, între rase gradația este imperceptibilă.

Dar toți acești factori nu pot explica enorma întîrziere în care au rămas unele rase în dezvoltarea lor socio-istorică. Căci, într-un anumit moment al istoriei lor, izolarea grupurilor umane devine cu totul relativă, iar datorită mijloacelor de comunicație și legăturilor economice și culturale care s-au creat, ar fi trebuit să se producă, în mod necesar, un fenomen de osmoză, de egalizare a nivelului de dezvoltare.

La această întrebare vom răspunde sprijinindu-ne pe o serie de articole ale lui J.J. Goblot apărute în „La Pensée"[1] sub titlul: *În legătură cu fenomenele de civilizație.*

Pe tot parcursul studiului său autorul insistă asupra ritmului, cu necesitate inegal, al devenirii istorice, asupra multiplicității formelor, a diversității căilor și rezultatelor acestei deveniri.

Nu putem admite — ne spune Goblot — ideea unei succesiuni obligatorii de stadii care să jaloneze o evoluție istorică perfect uniliniară. Schema clasică a celor cinci stadii succesive — comuna primitivă, sclavagismul, feudalismul, capitalismul și socialismul — această schemă prea mecanicistă, prea finalistă nu poate explicita o necesitate istorică; aceasta,

„departe de a se manifesta întotdeauna «*sic et simpliciter*» este de fapt complexă și destul de disparată în ce privește rezultatele.

Ceea ce trebuie înțeles este că «singularitatea» nu contrazice necesitatea «înlănțuirilor lăuntrice»: ea este implicată în această necesitate ca o condiție a manifestării sale, determinînd astfel, de fiecare dată într-un fel nou, forma în care se realizează".[2]

Nu există un predeterminism fatal în dinamica lăuntrică proprie unui stadiu de dezvoltare. S-a confundat de prea multe ori legea lui Marx, a concordanței între *relațiile* de producție și forțele de producție, cu legea succesiunii etapelor de dezvoltare. Aceasta a fost greșeala dogmatismului stalinist. Ceea ce Marx a vrut să spună era numai că înlocuirea unei forme sociale cu o altă formă de relații sociale, „noi și superioare, deschide o cale de progres forțelor de producție". Nicăieri Marx și Engels nu au afirmat că „orînduirea sclavagistă, prin simplul fapt al dezvol-

[1] Goblot, J. J., *În legătură cu fenomenele de civilizație.* În: „La pensée", nr. 133—134—136/1967.
[2] Goblot, J. J., În: „La pensée", nr. 133, p. 10.

tării sale interioare, trebuia în mod necesar să dea naștere societății feudale, ca și cum aceasta ar fi fost dinainte înscrisă în structurile orînduirii care o precedase".[1]

Goblot aprofundează apoi ceea ce Lenin numea „caracterul total și contradictoriu al procesului istoric", altminteri spus, caracterul unic și totodată disproporționat al procesului istoric, conceput ca un *proces de istorie naturală.* Această ultimă precizare nu este de prisos; dimpotrivă, este o distincție fundamentală.

Într-adevăr, tocmai pentru că pînă în epoca noastră exclusiv, evoluția istorică nu a ieșit încă din cadrul „preistoriei", adică din istoria „naturală", dezvoltarea istorică a fost și mai ales este încă supusă unor contingențe, unor hazarduri exterioare. În acest caz, pentru ca să se producă o schimbare a raporturilor sociale, o răsturnare a „raportului hegemonic", trebuie „un concurs de împrejurări deosebit de favorabil, ipoteze cu totul noi". Printre aceste împrejurări trebuie să înțelegem, în afara condițiilor obiective, și factorii subiectivi, adică gradul de conștiință și de organizare a forțelor revoluționare. Acești factori sînt cu atît mai reduși cu cît coborîm spre perioadele anterioare epocii burgheze; nu trebuie să ne mire, așadar, că acest proces a fost la începuturile lui foarte lent, dureros, complex și deseori neterminat:

„Calea revoluției pasive — spunea Gramsci — este, într-un fel, calea cea mai «normală», și totul se petrece ca și cum clasele conducătoare, *adaptînd* «de sus» orînduirea socială la dezvoltarea forțelor de producție, ar fi capabile să reziste un timp aproape nelimitat la orice *transformare* profundă. Dacă totuși anumite societăți reușesc, mai bine sau mai puțin bine, să se smulgă din această «stagnare relativă» aceasta se datorește unui concurs deosebit de împrejurări care au provocat «în mod fortuit» *o ruptură* în continuitatea dezvoltării lor, «hazardurile distructive» jucînd astfel, de bine, de rău, — ca și cum ar fi natural — rolul pe care și-l va asuma mai tîrziu un agent istoric conștient"[2].

Pe scurt, pentru Goblot nu este surprinzător, de pildă, modul de producție asiatic — un mod care aparent se abate de la procesul „clasic" de evoluție; excepțională i se pare, dimpotrivă, mișcarea istorică europeană.

Nu în țările tropicale și nici în regiunile polare sau ecuatoriale putea să se dezvolte și să se accelereze procesul istorico-social; în primele viața era oarecum prea ușoară (fără nici un efort

[1] *Ibidem*, nr. 136, p. 77.
[2] *Ibidem.*

din partea omului, natura luîndu-şi sarcina să-l hrănească) şi prea grea în celelalte. Dimpotrivă, în ţările cu climă temperată, unde natura solului, a florei şi faunei era diversificată, unde lupta împotriva naturii era posibilă şi eficace şi unde schimburile comerciale erau uşurate, existau anumite condiţii pentru ca omenirea să progreseze. Dar nu înseamnă că aceste împrejurări favorabile ar fi purtat în ele „germenul spontan" al unei evoluţii istorice extraordinar de rapide. Astfel, şansa Europei o găsim, în mod paradoxal, în întîrzierea istorică a „barbarilor" care o populau, în raport cu popoarele civilizaţiei antice învecinate din Orientul Mijlociu (Bizanţ şi Islam).

S-a produs atunci o deplasare a centrului cultural mediteranean spre vestul şi nordul Europei şi o extindere a ariei geografice a civilizaţiei.

Imperiul roman sclavagist, imobil, încremenit din punct de vedere social, a fost invadat şi distrus de „barbarii" încă „necivilizaţi", şi ca atare neinhibaţi şi nesupuşi tradiţiilor şi contradicţiilor unei civilizaţii structurate, aşadar mai receptivi la procesele de evoluţie, ceea ce le-a permis să „economisească" un stadiu de civilizaţie şi să dea naştere feudalităţii, o formă „superioară" de sclavagism. Tot aşa, faimosul „miracol grec" se explică prin întîlnirea istorică a două elemente opuse: pe de o parte, uriaşa moştenire îndelung acumulată în centrele cu o veche civilizaţie (Valea Nilului, Mesopotamia, Valea Indului), unde condiţiile geografice erau excepţionale; de partea cealaltă, moravuri primitive încă puternice, care nu-şi pierduseră plasticitatea; o barbarie „plină de viaţă", cu multe posibilităţi de dezvoltare.

Această fuziune a fost remarcabilă la greci, datorită în primul rînd condiţiilor geografice „stimulatorii" (îngustimea şi sărăcia agricolă a solului, schimburi comerciale maritime uşoare, depărtare relativ mică de imperiile orientale) şi, de asemenea, datorită circumstanţelor istorice rezultînd din efectele pozitive ale distrugerilor provocate de invaziile barbare.

„Reiese clar că linia de dezvoltare «mediterano-europeană», linia «excepţională» care din Orientul Apropiat vechi duce la societăţile antice, apoi la feudalismul occidental pentru a ajunge în cele din urmă la capitalism este condiţionată, în momentele sale cruciale, de preluarea moştenirii altor societăţi, aparţinînd altor arii geografice, dintre care unele, la vremea lor, se găseau pe culmile dezvoltării sociale".[1]

[1] Goblot, J. J., în: „La pensée", nr. 133, p. 86.

În felul acesta, transferul unui sistem socio-istoric provoacă cu necesitate alterarea lui, cînd este confruntat cu realităţi geografice şi istorice noi.

Fără a mai pune în discuţie conţinutul necesar al evoluţiei istorice, putem admite pentru a-l justifica şi universaliza mai bine, că el cuprinde factori interni de inegalitate, lipsă de acord, de singularitate, de „ruptură" a dezvoltării culturale.

Ne-ar putea uimi totuşi faptul că în stadiul capitalismului cosmopolit, şi ţinînd seama de extraordinara dezvoltare a relaţiilor internaţionale, dezvoltarea generală a omenirii nu s-a uniformizat, nu s-a egalizat — s-o spunem — printr-un fenomen de contagiune. Or, în realitate, inegalitatea dezvoltării nu a fost niciodată mai flagrantă ca în epoca noastră. Totul se petrece ca şi cum „dinamismul" societăţilor industriale s-ar opune într-o manieră absolută şi abstractă imobilismului „societăţilor tradiţionale": în mod firesc, această diversitate culturală este atribuită unei „naturi străine de istorie" şi „permanenţei" tenace a acestei naturi în însuşi sînul istoriei.

Dar Goblot ne spune:

„Oricît de importante ar fi «diferenţele istorice» între societatea capitalistă şi orînduirile precapitaliste, nu trebuie să uităm că există o *trăsătură fundamentală comună tuturor societăţilor*, şi anume tocmai acel caracter «natural» şi, în consecinţă, «disproporţionat» al dezvoltării lor"[1].

Prin jocul orb şi haotic al dezvoltării sale în lărgime (cuceriri coloniale, războaie, neocolonialism...), capitalismul, departe de a desfiinţa anarhia producţiei sociale, o împinge spre paroxism.

Antrenînd în orbita lui întreagă omenire, capitalismul „produce masiv, dar exportă în schimb «subdezvoltarea», stagnarea, ruina, agravînd astfel cu povara propriilor lui neputinţa, anchiloza structurilor pre-capitaliste"[2].

Dar despre toate acestea am vorbit destul. Un singur lucru trebuie să se ştie, că în procesul istoric, de la apariţia lui *homo sapiens* pînă în zilele noastre, nu a putut exista o dezvoltare liniară, irezistibilă şi fatală. După cum nu au putut exista nici dezvoltări multiliniare, independente, izolate, pe care le-am putea studia într-un mod abstract. Calea de dezvoltare clasică, „mediterano-europeană", nu este calea „regală", absolută şi universală. Este desigur, tipică — totuşi excepţională. Iar o analiză a unor căi de

[1] *Ibidem*, p. 74.
[2] *Ibidem*, p. 75.

dezvoltare aparent singulare, raportată la schema așa-zis generală, nu trebuie să se sprijine pe ipoteze „marginale" și „atipice".

Este un fapt că, în comparație cu propriile noastre civilizații, anumite popoare sînt „înapoiate". Ar fi absurd să susținem contrariul. Dar trebuie să adăugăm imediat că această stagnare, această încremenire este „normală" din punct de vedere istoric și perfect explicabilă; dimpotrivă, ceea ce ar merita atenția noastră, este „avansul" de care noi ne bucurăm. În orice caz, orice ipoteză care ar încerca să limiteze deosebirile de civilizație la anumite diferențe constituționale sau organice între popoare ni se pare inutilă și indiscutabil sortită eșecului.

Am putea spune că, prin definiție, diversitatea „mediilor" este implicată în însăși evoluția istorică.

Pluralitatea „posibilelor" în materie de istorie este înscrisă în însăși natura omului conceput ca o ființă socială, o ființă care comunică, muncește, e conștientă, în sfîrșit, e tot mai puțin „naturală" și tot mai mult „culturală".

Astfel, diversificarea uneltelor n-a apărut decît în paleoliticul superior (35 000 de ani înaintea erei noastre); înainte de această perioadă nu se distingea, din punct de vedere tehnic, un silex saharian de un silex din regiunea Somme. În paleoliticul superior, într-un răstimp de 20 000 de ani, și numai în Europa Occidentală, apar aproximativ douăzeci de unelte principale, oferind mai mult ca două sute de variante.

De ce?

S-a constatat o coincidență între apariția lui *homo sapiens* și accelerarea ritmului evoluției tehnice, pe de o parte și diversificarea culturală (uneltele) de cealaltă parte. Înseamnă așadar că evoluția tehnică nu mai era dependentă de evoluția biologică. Înseamnă că modalitățile istorice de transmitere și de modificare a bunului dobîndit nu pot avea caracterul uniform al evoluției biologice: patrimoniul cultural aparține atunci *grupului* funcționînd ca unitate economică și socială, înzestrată cu o personalitate istorică de bază; toate acestea sînt condiții necesare pentru diversificarea culturală și progresul uman sub toate formele lui.

Goblot nu va fi citat niciodată prea mult, avînd în vedere caracterul profund și serios al cercetărilor sale. Recomandăm încă o dată tuturor acelora care vor să cunoască istoria civilizației, să citească și să recitească această analiză excepțional de aprofundată.

DIVIZIUNEA MUNCII ȘI CONCENTRAREA CULTURALĂ

Admitem și noi că este într-adevăr destul de greu să recunoști că inferioritatea socială, culturală și intelectuală a anumitor popoare se datorește nu circumvoluțiunilor lor cerebrale, ci raporturilor lor cu celelalte popoare, raporturi bazate pe inegalitate economică și pe supunere, urmările diversității și avatarurilor procesului de dezvoltare socio-istoric.

În cazul acesta, să încercăm să rămînem „în familie", căutînd în interiorul unor țări cu o civilizație foarte avansată, — cum e a noastră, de pildă — cauzele care au provocat și au perpetuat stratificarea socio-economică și culturală.

Am analizat deja, pe tot parcursul studiului nostru, aspectul actual al acestui fenomen. Cauzele lui multiple sînt susținute de ideologii tenace, conștiente sau nu, și apoi obiectivate prin practica testelor. Pe bună dreptate, S n y d e r s putea deduce că:

> „Dacă statisticile oficiale pun inteligența clasei muncitoare la sfîrșitul listei, aceasta dovedește pur și simplu că statisticile oficiale se înșeală; mai precis, cînd cred că măsoară o inteligență, o valoare intelectuală generală, nu măsoară decît un aspect particular, caracteristic pentru o anumită formație și pentru anumite funcții sociale, dar rămîn indiferente la alte aspecte, tocmai la cele care exprimă inteligența clasei muncitoare".

Aș dori să insist încă o dată asupra determinărilor socio-istorice ale acestei stări de fapt.

Din diviziunea socială a muncii, din formele proprietății particulare și ale luptei de clasă va decurge, o dată cu alienarea economică, separarea mijloacelor de producție de produsele muncii producătorilor direcți.

Nevoia umană fundamentală, primară, esențială, adică nevoia de a crea, ca formă umanizată a nevoii de a exista este atunci mutilată, alienată, fără ca totuși acest fenomen să fie imediat receptat de conștiința colectivă și individuală. Obiectul fabricat pierde valoarea conținutului său și devine un obiect de schimb, o marfă. El pierde caracterul lui concret de activitate umană, devine impersonal, abstract. Ceea ce producătorul produce pentru el însuși nu mai este un obiect, ci un salariu.

Spre deosebire de producător, posesorul mijloacelor de producție va produce nu obiecte pentru el însuși, ci profitul.

Simultan cu acest aspect practic al diviziunii sociale a muncii, se diferențiază și activitatea materială și intelectuală, producția și

consumul, „munca și folosința care revin acum unor indivizi diferiți".[1]

De aceea, cu cît activitatea globală a societății devine tot mai amplă și mai diversificată, cu atît activitatea fiecărui individ devine tot mai limitată și mai săracă în conținut.

Ca o urmare a concentrării bogățiilor materiale în mîinile clasei sociale conducătoare, asistăm, de asemenea, la o concentrare a culturii spirituale în profitul aceleiași clase.

Această cultură, împreună cu valorile spirituale și morale care le cuprinde, vor fi preluate de clasele sociale prezente și vor da naștere unor ideologii mai mult sau mai puțin apropiate sau mai mult sau mai puțin opuse, stratificînd astfel achizițiile culturale ale omenirii. Aceste sisteme filozofice, ca reflexe ale aspirațiilor sau conservatismului claselor sociale prezente, se vor opune cu necesitate și vor lua forma luptei ideologice.

PROASTA NUTRIȚIE SOCIOLOGICĂ

Dacă fixarea și transmiterea achizițiilor și aptitudinilor umane se realizează în afara căilor biologice și legilor eredității, nu-i mai puțin adevărat că ele depind de un organ sau de un ansamblu de organe și, în primul rînd, de creier.

Pentru Leontiev, rezultatul cel mai important al hominizării creierului este realizarea, sub acțiunea condițiilor sociale, a procesului de transformare a scoarței cerebrale cu cele 15 miliarde de celule nervoase ale sale, într-un organ capabil să formeze organe funcționale.

Aceste organe funcționale se creează în cursul ontogenezei: sînt neoformații care constituie substratul material al aptitudinilor și al funcțiunilor care iau naștere atunci cînd omul își asimilează lumea obiectivă și fenomenală, adică lumea culturală.

Am dat deja precizări, vorbind despre experiențele lui Vîgotski asupra acestor organe funcționale ale creierului care lucrează în unire cu sistemele dinamice.

Repetăm că aceste organe posedă o capacitate de compensare aproape nelimitată și că stabilitatea lor depinde de vîrsta cînd încep să se formeze: astfel, există perioade sensibile pentru dobîndirea și organizarea acestor funcțiuni și orice lacună, orice zguduire, orice dezordine produsă în decursul acestor perioade influențează buna structurare a unuia sau mai multor sisteme funcționale.

[1] Karl Marx, *L'idéologie allemande.*

Exceptînd anumite traumatisme organice, cerebrale, senzoriale, musculare, osoase, care au repercusiuni asupra dezvoltării psihice a copilului fie direct (leziune centrală, aberație cromozomică, deficit senzorial etc.), fie indirect (tulburări relaționale cu lumea materială și umană provocate de atitudinile educative patologice ale părinților) și sînt secundare deficiențelor organice, s-ar părea totuși că subdezvoltarea culturală și intelectuală, defecțiunile constatate în modul de însușire a experienței umane, lacunele în elaborarea sistemelor cerebrale funcționale se datorează unor factori proprii mediului originar: sărăcia contactului practic cu obiectul, apoi sărăcia contactelor verbale (limbajul fiind reflexul structural al mediului), așadar sărăcia activității relaționale cu fenomenele umane, consecutivă unui viciu inițial al procesului de comunicare cu persoanele din mediul ambiant al copilului.

Astăzi știm că, după toate probabilitățile, calitatea creierului în timpul perioadei de creștere depinde într-o mare măsură (pe care n-o putem preciza totuși) de regimul și asimilarea alimentelor[1]; de pildă, anumite carențe nutriționale (proteinice mai cu seamă) la femeile gravide provoacă în mod evident o scădere cu 15% a coeficientului intelectual al copiilor. Bineînțeles, aceasta privește țările subdezvoltate în ansamblul lor și, într-un mod destul de îngrijorător, anumite societăți industriale avansate.

Dar nu acesta este fondul problemei.

Plasticitatea cerebrală este atît de extraordinară în primii ani ai vieții, cantitatea mobilizabilă de neuroni e atît de uimitoare și posibilitățile de „suplinire" ale creierului sînt atît de multiple încît nu atît proasta nutriție alimentară contează, cît „proasta nutriție sociologică".

În lumina acestui concept se înțeleg efectele mutilante, pe planul inteligenței și al personalității, nu numai ale sărăciei mediului socio-cultural, dar și ale tulburării cantitative a modurilor de relații afective, personale, familiale sau sociale. În această perspectivă, activitățile psihologice nu se pot concepe decît în funcție de posibilitățile de asimilare care sînt transmise copilului de mediul în care trăiește.

Diferența multiplă pe planul opțiunilor și comportamentelor umane se datorește lucrurilor învățate; cu alte cuvinte, experienței acumulate de către copil.

[1] Vezi *Recherches sur le cerveau et le comportament humain.* În: „Cahiers de l'UNESCO", martie 1968.

J. F. Le Ny[1] face în chip magistral portretul unui om activ, capabil să se formeze pe sine în aceeaşi măsură în care poate fi format; conceptul unui om în care nu au mai rămas, fără îndoială, decît foarte puţine activităţi psihologice despre care să nu putem spune că au fost dobîndite sau modificate prin învăţare. În dezvoltarea tezei principale, autorul explicitează punctul lui de vedere asupra acestei ucenicii a vieţii şi a psihogenezei:[2]

„Ceea ce caracterizează tocmai ucenicia vieţii este că ea interpune, între mediul ambiant şi comportamente, un volum însemnat de activităţi sedimentare pe care le putem considera, de la caz la caz, fie sub aspectul lor de activităţi actuale, fie în realitatea lor structurală. Aceste structuri sînt caracteristicile stabile, constante — cu condiţia, bineînţeles, să nu fie modificate de condiţii noi — ale psihismului individului, *activităţile actuale apărînd prin punerea în funcţiune a acestor structuri de anumite situaţii.*

Or, dacă există structuri înnăscute, construite probabil în decursul vremurilor prin evoluţie, importanţa şi rolul lor par să descrească cu cît ne apropiem de treapta umană; pînă şi natura lor se modifică. Reflexele se pot controla; instinctele devin motivări primare sau, dacă vreţi, impulsiuni...

Structurile înnăscute dispar pentru a ceda locul altor structuri, care sînt dependente de mediul ambiant şi de istoria individuală, şi din cauza aceasta sînt labile, numeroase şi flexibile.

Capacitatea de adaptare dobîndeşte de la natură o altă trăsătură; omul poate avea o existenţă socială numai pornind de aici, de la toate influenţele şi activităţile care se manifestă. Şi tot pornind de la acest punct, existenţa individuală poate deveni personală, făcînd din viaţa fiecăruia un lucru unic, permiţîndu-i să extragă din experienţă bogăţia personalităţii sale şi din multiplicitatea opţiunilor şi comportamentelor să-şi traseze propriul lui destin".

Dezvoltarea psihică a copilului este în strînsă dependenţă de circumstanţele sale de viaţă. Să fie acesta un adevăr elementar?

Nu-i vom urma pînă la capăt pe S. şi T. Engelmann, care conferă surprinzătoarei lor cărţi, *Give your child a superior mind*, caracterul unui reţetar care poate face din oricine o fiinţă supraînzestrată, creînd astfel primejdioasa iluzie că, urmînd sfaturile autorilor, orice părinte îşi poate transforma copilului într-un element excepţional. Ei omit supradeterminările care-l fixează pe om la clasa lui socială şi fac ca acelaşi sfat să nu ducă întotdeauna la acelaşi efect, la aceeaşi atitudine la un burghez sau la un proletar. Să nu deconcretizăm omul.

[1] Le Ny, J. F., *Apprentissage et activités psychologiques*, Paris, P.U.F., 1967.
[2] „Bulletin de psychologie", oct. 1967, p. 137.

Totuşi, ideea potrivit căreia „interpretarea genetică a inteligenţei este un mit stupid şi barbar" este cît se poate de corectă. Ceea ce înseamnă cel puţin două lucruri:

1) dezvoltarea intelectuală nu este întipărită de la naştere în creierul copilului şi nu se supune numai anumitor legi lăuntrice de maturizare;

2) funcţiunile şi aptitudinile nu apar în mod cvasiautomat la orice individ şi în orice mediu.

TEORIA STADIILOR DE DEZVOLTARE

Teoria care susţine că inteligenţa progresează pe stadii, după o anumită ierarhie, compară în mod mecanicist psihogeneza cu o construcţie verticală de jos în sus, etaj cu etaj. Ea corespunde fără îndoială unei necesităţi de decupare a elementelor reale, corespunde unei anumite rigori, unei idei valorificatoare de progres; copilul se transformă în adult în mod lent, aproape fără voia lui. Aparent, aceasta ar corespunde cu ceea ce i se întîmplă din punct de vedere fizic. După cum trebuie să schimbe încălţămintea sau îmbrăcămintea deoarece creşte şi cîştigă în greutate, copilul trebuie să treacă dintr-o clasă în alta pentru că „se maturizează". Sistemul şcolar este alcătuit în aşa fel încît cursurile sînt orînduite unele după altele, de la grădiniţă la liceu. Ierarhia este totală, absolută, imuabilă.

Îndată ce un copil nu mai poate ţine pasul ritmului „normal" este decretat ca „rămas în urmă" cu un an, cu doi, cu trei ani etc. De aceea Binet — şi el prizonierul sistemului — a avut ideea de a institui noţiunea de vîrstă mentală, prin analogie cu vîrsta fizică.

Cunoaştem succesul extraordinar pe care l-a avut această idee şi faimoasa „scară de dezvoltare" pe care a generat-o.

Un succes imens şi persistent. Dar, ceea ce la început a constituit o idee valoroasă şi fecundă, pentru că a permis într-un fel o clasificare a debilităţii mentale şi o instituţionalizare corespunzătoare, fiind şi punctul de plecare al psihopedagogiei experimentale, devine acum o frînă. Am analizat anterior caracterul reacţionar al metodei testelor.

Trebuie, de asemenea, să mai consemnăm că această concepţie stadială asupra dezvoltării intelectuale şi metoda testelor sînt foarte dependente una de cealaltă. Concepţia logică a uneia corespunde bazei matematice a celeilalte. În sfîrşit, este uşor de văzut raportul care uneşte aceste noţiuni cu, pe de o parte, teoria

localizării restrînse a aptitudinilor în regiuni bine definite ale scoarței cerebrale și, pe de altă parte, teoria maturizării nervoase funcționale.

NOȚIUNEA DE APTITUDINI INTELECTUALE

Este important, după părerea mea, să reconsiderăm cu alți ochi conceptul de aptitudine. Înainte de a aborda această categorie prin cîteva exemple, aș dori, în mod succint, dar într-o viziune cît mai largă, să stabilesc ceea ce este echivoc sau sclerozat din punct de vedere pedagogic în cadrul acestui concept.

Într-adevăr, în ceea ce privește dezvoltarea intelectuală, conceptul de aptitudine este adesea condiționat de existența unor momente psihice privilegiate și succesive de achiziționare, de manifestare sau de apariție a acestor capacități sau haruri, la o anumită vîrstă a vieții individului. În general, se consideră că aceste aptitudini apar și se fixează între 6 și 12 ani. Printre acestea se subînțeleg și aptitudinile de ordin școlar, fiindcă este de datoria școlii și îndeosebi a celei elementare — „stîlpul oricărui edificiu școlar" — cum spun, dealtminteri, pe drept cuvînt, toți reformatorii bine intenționați ai sistemului, să descopere capacitățile „intrinseci" ale copilului.

Trebuie să recunoaștem că, în general, prognozele învățătorilor asupra copiilor care au terminat ciclul elementar se confirmă mai tîrziu. Fără îndoială nu poate fi contestată bună credința dascălului care spune despre cutare elev că va fi un „matematician", despre un altul că va fi un visător, un artist, sau despre un altul că „nu va fi bun de nimic". Făcînd aceasta, și fără voia lui, învățătorul participă inconștient la o anumită mistificare, proprie acțiunii omogenizante a instituției școlare. Să mă explic.

Psihologia „științifică" contemporană ne informează că putem secționa și măsura dezvoltarea psihologică a copilului pe anumite epoci, pe anumite stadii, în cadrul cărora putem interpreta convingător, din punct de vedere statistic, manifestarea, fixarea, apariția unor fenomene psihologice foarte precise. Succesiunea acestor fenomene, a acestor stadii a căpătat de atunci valențe universale pentru o anumită societate și cultură. Ea „dovedește" că gîndirea infantilă se îndreaptă, printr-o serie de căi, de la concret la abstract, de la particular la general, de la subiectivitate la obiectivitate.

Într-un mod foarte schematic și foarte pe scurt putem spune, împreună cu Piaget și Wallon, că de la 0 la 18 luni

copilul se află într-un stadiu senzorial-motoriu; de la 2 la 7 ani într-un stadiu preoperatoriu și preconceptual; de la 7 la 12 ani în stadiul operațiunilor concrete și că de la 12 ani în sus ajunge la stadiul operațiunilor formale, abstracte.[1]

De fapt, în ultimii ani, alți cercetători contestă justețea acestei teorii. E prea frumos ca să fie adevărat, spun ei. Realitatea este că dezvoltarea psihologică a copilului urmează, desigur, anumite legi, dar, mai mult ca sigur, nu o lege unică. Personalitatea copilului este un fenomen prea complex ca să corespundă acestei direcții liniare. Dar afectivitatea? Dar atitudinile? Pentru ce să le separăm de aptitudini? Unde se termină „concretul" și unde începe „abstractul"? Nu merg unul lîngă altul, constant, în strînsă legătură unul cu altul? Care este vîrsta rațiunii?

În epoca sa Locke scria următoarele în *Meditații asupra educației copiilor:* „Copiii sînt capabili să raționeze îndată ce înțeleg limba maternă... Le place să fie tratați ca ființe raționale, cu mult mai devreme decît credem".

Cu matematicile, de pildă, s-ar putea începe, indiscutabil, mult mai de timpuriu dacă învățămîntul ar fi serios organizat. Și nu cumva școala rătăcește copilul în acest labirint din care după aceea ne lamentăm că nu mai poate ieși?

Cînd i se cere copilului să imite o atitudine, i se sugerează aspectul figurativ (imaginea mentală) și aspectul operativ (semnul) al gîndirii. Or, acești doi termeni sînt oponenți. Trebuie să renunțăm la reprezentarea figurativă dacă vrem să-l sprijinim pe copil să ajungă la operațiunea elaborată; o prioritate exclusivă acordată celei dintîi riscă s-o compromită pe cealaltă.

„Leontiev[2] relatează o mică experiență „o nimica toată" — spune el — pe care a întreprins-o într-o școală de debili mintali: în momentul calculului mental îi punea să țină în mînă o farfurioară pentru a-i împiedica să numere pe degete, cum se credea pînă atunci că trebuie făcut. După un anumit timp, calculul se făcea într-adevăr mental. Da — obiectează unul din noi — dar experiența celor mai buni dascăli nu dovedește oare că există praguri, că, de pildă, majoritatea copiilor de 11 ani sînt incapabili să înțeleagă mișcările Pămîntului în jurul Soarelui? Nu, experiența dovedește numai că în momentul ac-

[1] Pentru o completare de informații sugerăm cititorilor consultarea lucrărilor lui Wallon și Piaget sau, dacă preferă, un studiu de popularizare bine întocmit: „*Vocabulaire de psycho-pédagogie* de Lafon, *op. cit.* la rubrica „Intelligence", p. 333.

[2] Părțile principale ale acestei conversații au fost reproduse în editorialul din nr. 53 al revistei „Cahiers pédagogiques". *Eșecul școlar*, martie, 1965.

tual nu putem, nu știm încă să-i facem să le înțeleagă — ceea ce este cu totul altceva; experiența nu stabilește însă că aceasta va fi pentru totdeauna, definitiv imposibil".[1]

După cum a raportat profesorul D. B. Elkonin (U.R.S.S.) la Colocviul UNESCO asupra comportamentului uman (martie 1968), cercetări efectuate asupra dezvoltării unor copii de vîrstă preșcolară au demonstrat că aceștia sînt perfect apți să sesizeze relațiile abstracte și generale între obiecte și fenomene și să deducă din ele concepte elaborate într-un mod științific, cu condiția să aibă posibilitatea să observe efectele propriei lor acțiuni asupra relației determinate. Astfel, în școlile elementare sovietice, metoda activă de dezvoltare a proceselor psihice a fost aplicată cu succes în cadrul învățămîntului matematic și al structurilor lingvistice. Copiii supuși acestui tip de învățămînt au dobîndit foarte rapid, într-un caz, înțelegerea mecanismelor ecuațiilor, în celălalt capacitatea de a construi ei înșiși modele funcționale de limbaj...

Dealtminteri, observînd copii sub vîrsta de 6 ani, ascultînd cuvintele lor „copilărești", urmărind jocurile lor și căutînd să le înțelegem — ceea ce nu este întotdeauna ușor pentru un adult — ne dăm seama destul de repede că totdeauna copilul stabilește *relații logice*. Deseori, ceea ce nouă ni se pare un comportament irațional, ilogic, absurd este astfel în comparație cu logica noastră rutinizată și rutinizantă, de adulți „integrați".

J. F. Le Ny[2] consideră că germenii primitivi ai cunoașterii, de fapt o precunoaștere, apar foarte de timpuriu și ocupă un loc central chiar în cea mai elementară experiență. Dar „acești germeni sînt ca și înecați într-un anumit mod de funcționare a organismului".

LOGICA COPILĂRIEI

Într-o valoroasă analiză privind funcțiunile logice la copilul mic, G. Mialaret[3] scrie următoarele, părerile lui fiind confirmate în acest sens de mărturiile practicienilor de la grădinițele de copii: „Logica nu este un dar al cerului... Foarte subtila dialectică a evoluției psihologice a copilului este greu de analizat

[1] Vezi în legătură cu aceasta *Le développement de la pensée au cours du processus d'enseignement scolaire*. În: „Recherches psychologiques en U.R.S.S."
[2] Le Ny, J. F., *„Apprentissage et activités psychologiques.*
[3] „L'école et la Nation", nr. 122, octombrie 1963.

în cîțiva termeni simpli, căci schema generală care se referă la biologie și la mediul social trebuie să fie precizată în raport cu evoluția biologică individuală și mediul familial în care trăiește copilul... Așadar, evoluția nu este un proces simplu și nu se face totdeauna trecînd prin stadii pure și net definite, deoarece diferiții factori care acționează nu realizează întotdeauna un echilibru analog la toți copiii".

Mai departe:

„Ne putem întreba: cum se face că din toate procesele de evoluție individuală se desprinde o logică pe care unii clasici au ajuns s-o considere drept universală?"

În această privință Mialaret propune următoarea explicație, care pe noi ne satisface: „Nu trebuie să uităm că, pe de o parte, limbajul, pe de alta activitățile adulților pe care copilul le poate observa și imita constituie un model preexistent, de care se va ciocni și cu care, în parte, se va identifica procesul care are loc în copilărie. În funcție de metoda pedagogică a educatorului și de concepția lui filozofică, logica adultă actuală va fi *modelul* care va trebui neapărat imitat, admirat și respectat, ca una din caracteristicile omului actual, caracteristică urmînd a fi depășită sau desăvîrșită."

În consecință: „alegerea exercițiilor, a materialului educativ, a organizării clasei, a metodelor și tehnicilor școlare are un rol esențial în orientarea evoluției într-o direcție sau alta. Cu alte cuvinte, înseamnă că educatoarea trebuie să creadă în importanța acțiunii sale, deoarece copilul nu se dezvoltă în mod automat, după o schemă care l-ar conduce fatal la un tip uman ale cărui linii principale ar fi fost desenate de o voință divină".

Din aceste principii rezultă nenumărate aplicații pedagogice profunde, pe care Mialaret le schițează pentru educatorii de la cursurile preșcolare: din păcate, condițiile generale de învățămînt care caracterizează activitatea preșcolară sînt departe, foarte departe de a corespunde acestor exigențe.

Numărul excedentar de copii împiedică învățămîntul preșcolar să-și îndeplinească în mod corect rolul său educativ. Din această pricină, el este redus la rangul de simplă instituție de supraveghere. Nelimitîndu-se numai să-i impună condiții de muncă intolerabile, ocîrmuirea vrea să-și continue opera sa de lichidare, lipsind învățămîntul preșcolar de educatoare calificate, sub pretextul de a le folosi pentru a umple golurile din învățămîntul elementar.

Ne amintim părerea cercurilor financiare exprimată în ziarul „La vie française" din 23 decembrie 1960: „În momentul de față,

situaţia ar fi desigur ameliorată utilizîndu-se mai bine personalul existent. Copiii din instituţiile preşcolare nu au nevoie să fie dădăciţi de o educatoare diplomată".

Această orientare a fost mai tîrziu subliniată de numeroase alte opinii, una dintre cele mai semnificative fiind cea exprimată la Brest, în iulie 1964, de dl. Capelle care spunea că educaţia preşcolară s-ar situa în afara sistemului educaţiei naţionale. Ea n-ar fi decît un serviciu social — despre care se spune, în mod demagogic, că va fi extins — şi unde, sub controlul unor directoare calificate copiii ar fi încredinţaţi nu unor educatoare, ci unor asistente sociale.

Acest plan corespunde foarte bine preocupărilor cercurilor economice conducătoare care urmăreau deschiderea unor creşe pentru a putea utiliza mîna de lucru feminină în regiunile puternic industrializate; dar în acelaşi timp nu urmăreau dezvoltarea reţelei învăţămîntului preşcolar, reţea prea costisitoare, ca urmare a calificării personalului, şi a cărui importantă acţiune educativă în favoarea copiilor de muncitori nu li se pare absolut necesară marilor burghezi.

În ultimii ani, statul face un real efort pentru a adapta structurile sociale cerinţelor lumii moderne (prelungirea şcolarizării obligatorii pînă la 16 ani în 1959, reorganizarea învăţămîntului secundar în 1968). Totuşi, scopul final al acestor reorganizări fiind să transforme universitatea într-o instituţie confortabilă pentru cei care sînt deja acolo şi nu să democratizeze efectiv accesul la ea, înţelegem mai bine de ce limita inferioară a şcolarizării obligatorii nu a fost coborîtă.

„Să prelungim şcolarizarea, da, dar mai degrabă începînd cu etapa de vîrstă de 6 ani, şi în forme care urmează să fie stabilite, iată, fără îndoială, cheia problemelor noastre educative" — susţinea Leontiev în „Cahiers pédagogiques".[1]

Acum se înţeleg mai bine rezervele pe care le formulam în legătură cu conceptul de aptitudine şi cu noţiunea de „stadiu" în psihologie.

Ceea ce „standardizează" oarecum posibilităţile individuale ale fiecărui copil sînt exigenţele mediului social şi şcolar. „Modelele" socio-culturale cu care copilul se găseşte în contact mereu şi pretutindeni îl „contaminează" şi-l mulează într-o structură ce va părea „naturală".

Numeroasele „drumuri" ale „destinelor individuale" conduc la o cale unică, determinată de condiţionările sociale. „Legile" dezvoltării intelectuale fac parte, în acest caz, din domeniul „suprastructurii", după terminologia marxistă. Ele sînt aşadar contingenţe ale dezvoltării istorice a omenirii.

[1] „Cahiers pédagogiques", nr. special, martie 1965.

Insist asupra acestei idei „relativiste" pe care trebuie s-o adopte dezvoltarea intelectuală „clasică", deoarece considerarea ei drept eternă şi imuabilă riscă să devină o frînă pentru cercetările psiho-pedagogice şi, în cele din urmă, pentru progresul întregii omeniri.

Aş dori să mă sprijin pe două exemple: aptitudinea pentru lectură la copiii normali şi aptitudinea pentru abstracţiune la debilii mentali.

VÎRSTA LECTURII

Cine spune aptitudine pentru lectură, spune vîrstă a lecturii şi „centru" al lecturii. Lectura trebuie începută în momentul în care centrul nervos corespunzător este gata să funcţioneze, cu alte cuvinte cînd este pe deplin maturizat.

Această stare de maturizare ar fi o rezultantă vagă a dezvoltării organelor senzoriale (vedere, auz) şi a facultăţilor lor de discernămînt, a dezvoltării limbajului şi inteligenţei, a unei vîrste mentale optime şi minime de 6 ani şi jumătate.

La acest rezultat a ajuns un studiu experimental întreprins de către Washburne, la Winnetka, în 1930, şi ale cărui concluzii au fost generalizate în mod abuziv şi nejustificat. Fără îndoială, această generalizare se explică prin climatul epocii, intemeiat pe „dezvoltare" şi „maturizare". Or, dacă într-un anumit cadru social copilul învaţă în mod „natural" să meargă şi să vorbească, nu se întîmplă acelaşi lucru cu lectura, care constituie o capacitate nenaturală şi încă necunoscută la anumite civilizaţii umane.

Consecvenţi cu ei înşişi, adepţii de origine americană ai teoriei dezvoltării sînt categoric împotriva unei preucenicii a lecturii, înaintea dezvoltării naturale a aptitudinii pentru citit. Astfel Hymes scrie:

„Toate observaţiile arată că aptitudinea apare la copilul sănătos pe măsură ce el creşte şi se maturizează. Este o problemă de timp; nu e nevoie nici de exerciţii speciale, nici de o practică specială".

De atunci, numeroase experienţe americane şi engleze au dezminţit categoric această teorie. Un mare număr de copii, mai mult sau mai puţin inteligenţi, au învăţat în anumite condiţii să citească la 3, la 4, la 5 ani. Aceste condiţii nu depindeau de nici

un factor de maturizare, ci de alți factori: prezența în cămin a unor frați și surori mai vîrstnici, ajutorul părinților, metodele de învățămînt, structura limbii vorbite și scrise. Dificultățile cele mai mari provin mai cu seamă din faptul că copilul trebuie să scrie cu un creion sau cu un alt instrument similar, învățînd în același timp să citească, ca și din natura raporturilor între forma grafică și sunetele limbii (ortografia conține multe neregularități și complexități).

Cîteva experiențe în care s-au folosit mașini de scris, mașini vorbitoare, un cod ortografic foarte simplificat au dat rezultate impresionante, care demonstrează că manifestarea aptitudinii pentru lectură abia la vîrsta de 6 ani este mai mult decît discutabilă.

Pornind de aici, cei care ar voi să extindă metodele tradiționale de învățămînt în serie la copiii foarte mici s-ar expune de asemenea unui eșec, căzînd astfel din Scylla în Charybda. Aceste metode care presupun un nivel egal, o motivare egală din partea copiilor de 6 ani, nu exprimă decît ideea pe care adultul și-o face despre modul în care copiii își înțeleg sarcina. Pînă la urmă este vorba de metodele unor adulți pentru adulți. În sensul acesta, majoritatea claselor de inițiere în lectură și calcul se transformă în clase destinate indivizilor cu gîndire logică evoluată, raționali și cultivați.

Copilul nu știe *ce este* cuvîntul, nici că se compune din unități fonetice. Copilul nu știe *a priori* să deosebească un „b" de un „d". Nici nu e de mirare. Cînd vede o ceașcă, nu-i vine în minte să vadă o deosebire între o ceașcă cu toarta la dreapta și aceeași ceașcă cu toarta la stînga. O ceașcă este întotdeauna identică cu o ceașcă. În aceste condiții, a aștepta să răsară deodată capacitatea de a face deosebirea între astfel de imagini simetrice ar însemna a aștepta o viață întreagă.

A pune în discuție aptitudinea pentru lectură la vîrsta de 6 ani, înseamnă a lua, de fapt, în considerare problema metodelor pedagogice și teoria maturaționistă a funcțiunilor intelectuale.[1]

În rezumat, dacă trebuie să abordăm conceptul de aptitudine pentru lectură — căci este într-adevăr vorba de o aptitudine culturală specific umană — trebuie să evităm de a lua în considerare vîrsta limită de 6 ani și să nu acordăm o importanță exagerată rolului pregătirii acestei aptitudini.

[1] Aceste idei au fost remarcabil dezvoltate de J. Downing la Congresul din Tours din 1965; „Revue interéducation", nr. 6, decembrie 1963 a publicat această comunicare.

O MATURIZARE FUNCȚIONALĂ

În ceea ce privește conceptul de maturizare, problema nu este de a-l respinge, ci cel mult de a-l preciza, conferindu-i calificativul de „funcțional". Într-adevăr, omul se naște absolut prematur din punct de vedere psihic. Chiar dacă posedă toți neuronii, majoritatea lor nu se găsesc în stare perfectă de funcționalitate, datorită lipsei interconexiunilor necesare. Abia după trecerea unui anumit timp, și în mod progresiv, prelungirile neurofibrilare vor fi în măsură să conducă influxul nervos. Dar această maturizare nu se face de la sine; ea depinde de circumstanțele și de incitațiile funcționale. Este un adevăr fundamental. Fără aceste stimulări adecvate, funcțiunea rămîne virtuală, atrofiată, inexistentă chiar, după cum dovedește o experiență realizată de Hans Berger, inventatorul encefalografiei, și relatată de Henri Piéron în lucrarea sa.[1]

„Hans Berger a cusut pleoapele unui cățel nou-născut, în așa fel încît lumina să nu-i pătrundă în ochi. După cîteva luni l-a sacrificat, i-a examinat creierul, precum și creierul cîinilor martori care se născuseră o dată cu el și care evoluaseră normal. La cățelul cu pleoapele cusute, centrii regiunii vizuale nu se dezvoltaseră. Celulele rămăseseră în stare embrionară. Practic vorbind, cățelul era orb".

Atrofia unei funcții senzoriale se va produce *a fortiori* în ceea ce privește capacități atît de puțin naturale, cum sînt funcțiile intelectuale.

DEBILITATEA MENTALĂ

Din investigarea teoriei privind dezvoltarea stadială s-a dedus, în mod firesc, că un arierat mental este un ins cu o evoluție neîncheiată: construcția propriei personalități s-a oprit la un anumit stadiu. Astfel, un debil mental mediu nu poate atinge nivelul operațiunilor formale, la stadiul „ipotetico-deductiv" — după terminologia lui Piaget. Aparent, această teorie ar fi întemeiată. Testele pot să confirme; aș spune chiar că sînt anume făcute pentru aceasta.

Și totuși... a devenit o banalitate astăzi să constatăm că o dată eliberați din situația critică în care se găsesc, îndeosebi cea

[1] Pieron, H., *De l'actinie à l'homme.*

școlară, mulți debili mentali par a deveni oameni „ca toți oamenii", aproape tot atît de bine și ... tot atît de prost adaptați.

Există însă un fenomen și mai surprinzător. Se admite, în mod curent, că debilii mentali reușesc destul de bine la probele concrete, dar nu și în activitățile cu caracter abstract și intelectual. Or, lucru ciudat, observăm în cadrul scării Binet-Simon, rectificată de Zazzo în 1949, că anumite teme cunoscute ca ușoare pentru debili, cuprind în realitate, activități mai degrabă abstracte decît concrete; de pildă critica frazelor absurde, definiția cuvintelor abstracte, interpretarea unei gravuri ... pe cînd alte teme, greșit rezolvate de către debili, se raportează la activități pur elementare și fac apel la mecanismele cele mai simple, care ar trebui asimilate la o vîrstă mai înaintată decît aceea în care se situează testele. Acest fapt ar dovedi, că în orice caz, din motive care rămîn de stabilit, aceste funcțiuni au fost prost asimilate de debili într-un anumit moment al vieții lor. E cazul probelor de repetare a cifrelor (temele 29-30-47), al probelor care pun în valoare limbajul vorbit și, în speță, al fluidității verbale (temele 37-41-43-44-45) și al probelor care se raportează la reproducerea desenelor din memorie (tema 38).

De ce R. Zazzo a eliminat din noua sa Scară metrică de inteligență anumite teme, să le zicem „supărătoare"? De ce pe acestea și nu pe altele? Probabil pentru că sau toate probele sînt discriminatorii — și atunci sînt păstrate — sau sînt nepotrivite cu ortodoxia debilității mentale — și atunci pot dispărea.

În orice caz, cred că ar fi timpul să ne întrebăm de ce debilul nu se comportă întotdeauna așa cum se afirmă că ar trebui să se comporte. Adevărul e că sîntem încă o dată puși în fața consecințelor unor argumente peremptorii, din toate direcțiile, și a ideii prestabilite potrivit căreia dezvoltarea psihică are loc în mod progresiv și armonios, mai rapid sau mai lent, după fiecare individ în parte: la unii — majoritatea — în mod normal, la ceilalți, cu întîrzieri sau evoluții prea rapide.

Totuși, faimoasa lege a „heterocroniei" descoperită de R. Zazzo, adică faptul că debilul mental se dezvoltă mai repede sau mai încet în diferitele sectoare de activitate (reușind cel mai prost la probele de structurări spațio-temporale și cel mai bine la probele de eficiență psiho-motorie), această „lege" a avut meritul de necontestat că distrugea mitul „debilului omogen".

Neavînd intenția să reiau aici problema legată de aplicarea testelor, trebuie totuși să spun că această teorie a „heterocroniei" nu devine evidentă de la început decît dacă se admit cîteva postulate statistice privind profilul de referință, a cărui orizontalitate

dată prin definiție, corespunde unui individ obișnuit, care reușește normal la probele vîrstei sale. Pe lîngă cele spuse am mai avut ocazia, în cursul unei cercetări experimentale nepublicate[1], să formulez cîteva reflecții critice privind debilitatea mentală la adolescenți în general, și asupra profilului psihologic descoperit de Zazzo și de echipa lui în special.

În opoziție cu ideea preconceputâ care susține că debilul mental se simte într-o mare măsură mai în largul său în cadrul activităților elementare senzoriale și motorii decît în activitățile de un nivel superior, mai complexe, admitem ipoteza potrivit căreia debilul mental este tot atît de handicapat — dacă nu mai mult — în primele și în ultimele. Rezultatele obținute la diferitele probe psiho-motorii pe care le propusesem unor grupe de debili și nedebili au confirmat acest punct de vedere.

În realitate, dacă deficienții mentali dau impresia că sînt normali pe planul activităților motorii, mecanice și practice, fenomenul se datorește probabil faptului că deficiențele senzoriale și motorii care îi stînjenesc sînt mascate de un fenomen de acumulare datorită activității de învățare. Știm, dealtminteri, după experiențele lui M. C. Hurtig[2], că deficienții ajung din urmă pe ceilalți copii în anumite sectoare inferioare ale dezvoltării.

Mai notăm încă, comparînd proba destul de bine rezolvată (testul lui Barrage) cu cea ratată (testul lui Bender), că adaptarea inteligentă la sarcina impusă era mai evidentă la prima decît la ultima. Faptul că testul Binet-Simon se situează la jumătatea drumului între acești doi poli devine mai puțin surprinzător, acest test fiind un conglomerat eteroclit de probe de toate nivelele.

În orice caz, există acolo, dacă nu mă înșel, o interesantă direcție de cercetări; sîntem departe de teoria cam simplistă a întîrzierii mentale globale, de țintuirea oarecum *sui generis* a debilului mental într-un anumit stadiu al dezvoltării intelectuale prestabilite.

Iată și cum schițează Michel Lobrot[3] o teorie explicativă a debilității mentale: după ce respinge ca puțin consistente explicațiile constituționaliste sau ereditare, Lobrot recunoaște meritul atitudinii psihanalitice franceze, după care etiologia debilității mentale trebuie căutată independent de orice bază prealabilă anatomo-fiziologică, în calitatea raporturilor copilului cu mediul său și îndeosebi cu mama sa; teză care *„are marele merit de a*

---

[1] *Confiance en soi et persévérence chez les débiles mentaux*, 1966.
[2] „Enfance", nr. special asupra debilității mentale, 1960.
[3] *Ma classe de perfectionnement*, 1968, p. 10—15.

restabili dimensiunea psihologică şi pedagogică a debilităţii mentale şi de a ne da mari speranţe în reeducarea deficienţilor"[1].

Totuşi, schemele psihanalitice sînt abuzive şi contestabile şi, în ceea ce îl priveşte, Lobrot înclină „spre o concepţie experienţială a originii deficienţei", care reţine esenţialul din teza lui Mannoni şi Castets, cu alte cuvinte influenţa determinantă a factorilor psiho-sociali, *dar interpretează influenţa acestor factori în lumina mecanismelor experienţiale:*

„Proastele relaţii ale copilului cu mediul său... nu fac decît să atragă copilul într-o serie de experienţe nefericite privind activitatea, munca, căutările sale... O mamă autoritară, înainte de a deveni un obiect al iubirii, este mai cu seamă persoana care-l împiedică pe copil să facă anumite experienţe fundamentale asupra lucrurilor şi persoanelor. Un mediu nereceptiv, ostil, prea autoritar, este un mediu care stăvileşte elanul copilului spre lume, lipsindu-l de instrumentele şi acţiunile necesare, făcîndu-l să considere acest elan ca un lucru periculos şi plin de riscuri.

Copilul expus unui mediu ostil, care nu-l acceptă ca pe un «subiect», sfîrşeşte prin a-şi construi în sinea lui întreg ansamblul de rezistenţe faţă de activităţile care nu numai că nu-i sînt favorabile sau provoacă eşecuri repetate, dar constituie pe deasupra, izvoarele unor neplăceri, pedepse, batjocuri şi constrîngeri. *Aceste rezistenţe sînt, după părerea noastră, cauzele profunde şi adevărate ale debilităţii*".

Voi cita un alt pasaj foarte bogat şi foarte dens:

„Dacă copilul refuză să efectueze anumite activităţi esenţiale, care se situează în colţul cel mai intim al fiinţei sale, dacă se instalează în pasivitate şi inerţie — fenomen caracteristic debilităţii — este mai cu seamă pentru că nu se poate face altfel, ţinînd seama de natura experienţelor pe care a fost silit să le facă. Nu înseamnă că urmăreşte cu tot dinadinsul să-şi arate celorlalţi nemulţumirea, agresivitatea sau dependenţa...

Altminteri spus, debilitatea este, după părerea noastră, rezultatul unor atitudini *primare* faţă de aceste activităţi şi nu rezultatul unor atitudini *secundare*, care constau în a utiliza aceste activităţi ca un sistem de simboluri în relaţia cu semenul său".

Iată, cred eu, o explicaţie care ar putea fi rodnică: meritul ei principal este că situează problema inteligenţei pe adevăratul ei teren: acela al activităţii umane experienţiale. Numai *în* şi *prin* activitate se determină aptitudinea sau lipsa de aptitudine, talentul sau lipsa de talent. Cînd ştim că posibilităţile de compensare ale capacităţilor umane sînt pe cît de infinite pe atît de variate, cînd ştim că pentru aceeaşi realizare căile spre reuşită pot fi foarte diverse, înţelegem mai bine de ce lipsa experienţei sau un număr de experienţe neizbutite determină o atitudine „defetistă", o generalizare a sentimentului eşecului care va contamina toate activităţile viitoare ale subiectului. Poate să fie rezultatul direct al unor deficite „instrumentale", dar, în imensa majoritate a cazurilor factorul prim este un factor de mediu „antiexperienţial".

[1] *Ibidem*, p. 14.

Iată motivul pentru care explicaţia lui Zazzo mi se pare foarte limitată sau prea restrictivă: „Totul se întîmplă — scrie el[1] — ca şi cum traumatismele neurologice, la o vîrstă cînd încă nimic nu este diferenţiat, cînd relaţiile nu s-au stabilit, ar fi ridicat un baraj în faţa condiţionărilor de bază, ar fi provocat o „embolie a inteligenţei".

*
* *

Concepţia clasică asupra deficienţei mentale ca o consecinţă a unei patologii cerebrale (organică sau biochimică), trebuie părăsită. Mai întîi din raţiuni de pură rigoare ştiinţifică, apoi din motive de ordin metodologic.

Pînă în vremurile din urmă, majoritatea cercetărilor din acest domeniu se bazau pe următorul silogism: deficienţa mentală i se înfăţişează observatorului ca o „subinteligenţă". Or, inteligenţa se defineşte ca o entitate localizată în creier. Aşadar, deficienţa mentală nu se poate explica decît printr-o origine organică.

După cum am văzut, această poziţie este atacată din toate direcţiile. Etiologia organică în cadrul deficienţei mentale este o categorie a cărei sferă se îngustează pe zi ce trece.

De aici graba de a se renunţa la teza cauzalităţii unice (atît din partea „organiciştilor", cît şi a „psihogeniştilor" dealtminteri), spre a nu se mai reţine decît originea „poligenică" a deficienţelor mentale.

Formulă comodă, care constă în adiţionarea, mai bine-zis în multiplicarea factorilor care apoi sînt ierarhizaţi sau pur şi simplu înregistraţi în mod asemănător celora de întocmire a cataloagelor. Dar această formulă nu este, în definitiv, decît un alt mod de a respinge adevăratele probleme — fără îndoială mai modern decît cel vechi, mai pernicios însă pentru că salvează doar aparenţele dialecticii.

[1] În: „Esprit", nr. special. 1965.

Fără îndoială că nu poate exista o cauzalitate unică prevalentă (organică sau psihologică) în cazurile de deficienţă mentală, ca şi în întreaga psihogeneză în general. Fără îndoială că sîntem în faţa unei cauzalităţi multiple; totuşi este cu neputinţă să realizăm dintr-o multitudine de fenomene o clasificare eternă, care ar da o pondere mai mare (în termeni procentuali de pildă) influenţei permanente a fiecăreia din „cauzele" în discuţie.

Atît la debilul mental, cît şi la individul normal, se constată o structurare particulară care nu aparţine decît unui singur individ şi numai lui. O aceeaşi cauză va avea repercusiuni obligator diferite, după persoanele asupra cărora va acţiona şi după momentul cînd se va produce. Absenţa din cămin a tatălui poate favoriza la un copil făurirea şi dezvoltarea personalităţii, în timp ce pentru un altul această absenţă este resimţită drept un traumatism.

Trebuie să descoperim deci aceste diferite cauzalităţi în funcţie de viaţa personală a subiectului. Altminteri spus, *cum* la un individ dat, într-un anumit moment al vieţii sale, într-un anumit mediu, o cauză capătă o *„valoare" de cauză*, creînd astfel un nou punct de plecare pentru o nouă experienţă şi aşa mai departe. Vom dobîndi în acest fel o perspectivă dinamică, cu adevărat dialectică, care integrează în viaţa personală a subiectului diferitele variabile de mediu presupuse a constitui cauza deficienţei sale intelectuale.

În această situaţie problema nu va mai fi să negăm baza fiziologică a vieţii psihologice. Am văzut deja, împreună cu Vîgotski, că activitatea experienţială a individului se organizează în creierul lui sub forma unor „blocuri funcţionale".

Totul se petrece ca şi cum cortexul cerebral ar fi un aparat emiţător-receptor extraordinar, pe care s-ar imprima „experienţele" subiectului. Aceste „imprimări" lasă amprente „experienţiale" care se combină şi se organizează într-un mod particular, în fiecare caz individual. Este şi părerea lui R. Perron[1], pe care acesta sprijină, la rîndul lui, noţiunea de debilitate mentală.

„Dacă particularităţile echipamentului somatic contribuie la determinarea anumitor modalităţi ale comportamentului, experienţele realizate se fixează în aparatul nervos pe care reuşesc să-l modeleze şi să-l dezvolte.

Unele din aceste întîmplări somatice devin ireversibile, după trecerea acestei perioade de plasticitate evolutivă şi readaptativă care sînt copilăria şi adolescenţa.

[1] În: „Enfance", oct. 1968.

Adoptarea acestui punct de vedere — continuă Peron — ne obligă, în materie de deficienţă mentală, să acordăm cel mai mare interes studiilor psiho-fiziologice asupra memoriei, experienţelor de viaţă, motivărilor. În lumina acestor studii putem admite că o deficienţă mentală datorată la origine unor factori organici «primari», determinînd carenţe în adaptare, se fixează din nou ca *deficienţă mentală* în sistemul nervos central. Totodată, mai putem admite fără nici o dificultate această imprimare somatică în cazul unei deficienţe mentale «psihogene». În ambele cazuri am definit şi am studiat o articulare a somaticului cu psihicul, care scapă perspectivei desuete a unei cauzalităţi în sens unic".[1]

Această „reimprimare", în genere indelebilă, explică fără îndoială cel mai bine stabilitatea acelor „atitudini primare ale deficientului în faţa sarcinii impuse" de care vorbeşte M. Lobrot, ca şi faimoasa „inerţie oligofrenică" descrisă de Luria, sau „vîscozitatea genetică" analizată de M. C. Hurtig[2].

Ni se va obiecta că aceste concepţii ale noastre sînt prea „dialectice sau prea conjuncturale" ca să fie teoretizate într-un mod acceptabil. Dar dacă vrem să cuprindem noţiunea de debilitate mentală şi, mai departe, toată dezvoltarea psihologică, într-o formulă simplă şi pătrată, voi răspunde că aceasta ar fi o imposibilitate naturală, cel puţin în stadiul actual al cunoştinţelor noastre. Nu cred, dealtminteri, că s-ar putea reuşi vreodată. În om va exista întotdeauna un obiect şi un subiect, un individ şi o persoană, indisolubil apropiaţi şi opuşi în acelaşi timp. Această realitate mereu schimbătoare nu poate fi pusă într-o ecuaţie şi nici într-o teoremă. Din fericire!

Iată de ce important nu este să căutăm „universalul" în om, ca ceva abstract, esenţial şi „atemporal" şi să ostracizăm „particularul" ca pe o stare anexă, secundară, alăturată.

În materie de psihologie important este să descoperim mai întîi particularităţile umane, dar fără a le disocia vreodată de generalităţi, acestea neputînd fi înţelese fără celelalte şi invers.

Cred că ceea ce ne trebuie este un demers care să poată da dezvoltării psihologice nu o seacă linearitate aistorică — ceea ce ar fi absurd — ci, dimpotrivă, o arie aprioric nelimitată, unde s-ar uni intim atît necesitatea universală a nevoii umane de cunoaştere — pe care o putem presupune progresivă, pe etape şi

[1] *Ibidem*, p. 279.
[2] În: „Enfance" nr. special, 1960.

în salturi — cît și contingența individuală, legată de calitatea și de cantitatea experiențelor subiectului. În acest domeniu ne-a rămas de făcut aproape totul.

În orice caz, în ceea ce privește problema foarte precisă a deficienței mentale, probabil că avem de-a face cu o restructurare sărăcită și mai ales originală a schemei tradiționale de dezvoltare a psihismului și personalității la toate nivelele. Iar ipotezei noi despre etiologia inadaptării mentale nu ne lipsesc, ca să nu ne aplecăm cu curaj și într-o lumină nouă asupra acestei probleme.

Dar ceea ce putem spune încă de pe acum și fără teama de a ne înșela este că dacă concepția clasică a dezvoltării intelectuale normale sau patologice satisface anumite exigențe logice ale adultului, exigențe privitoare la distribuirea și formarea „aptitudinilor", ea nu corespunde totuși realității, care este atît de complexă. Nu ține seama de influența mediului socio-cultural. Trece sub tăcere motivările, aspirațiile și afectivitatea. În pofida oricărei evidențe aptitudinile se disociază de atitudini.

Fapt este că disputa în jurul teoriei stadiilor de dezvoltare nu s-a încheiat încă . . .

Așteptînd să ne punem de acord asupra acestui subiect, să ne fie permis să credem că stadiile de dezvoltare intelectuală nu sînt nimic altceva decît niște contrafaceri culturale, legate de civilizația noastră și de sistemul nostru de educație.

DESPRE ROLUL ESENȚIAL AL „EXPERIENȚEI"

Am depus pînă acum destule piese la dosarul influenței mediului, dar iată și o alta. Se recunoaște că la copiii foarte mici, apar predominante în mod sistematic comportamentele de împotrivire, indiferență, egocentrism. Or, un studiu experimental recent efectuat în Republica Democrată Germană (1963) a arătat într-un mod strălucit că este posibil, după o condiționare adecvată, să dezvoltăm la copiii mici dorința de a acționa cu și pentru ceilalți. (Era vorba de niște jocuri care aveau un scop și necesitau pentru aceasta, o cooperare, o activitate comună și reciprocă.) Diferențele de comportament observate înainte și după experiență au fost semnificative. Grupul care a progresat mai mult a fost cel mai tînăr (vîrsta medie de 3,5 ani): după experiență, comportamentul lui social mediu atinsese nivelul aceluia al grupului mai vîrstnic (vîrsta medie 5,8 ani) dinaintea experienței. O altă constatare importantă: copiii antrenați pentru un joc special elaborat, transferă în mod pozitiv noul lor comportament și în alte jocuri care cer cooperarea; sînt superiori altora, rămași neantrenați, indiferent de grupele de vîrstă și de variantele jocurilor. Iată un fapt care ar putea deschide perspective încurajatoare pentru pedagogie.

Important, așadar, nu este să urmărim maturizarea sistemului nervos. Esențiale pentru asimilarea experienței umane, pentru formarea aptitudinilor sînt ocaziile furnizate copilului încă din prima lui zi de viață, de a comunica cu lumea fizică și umană care-l înconjoară. Maturizarea nervoasă și formarea sistemelor cerebrale funcționale sînt două procese paralele care nu se leagă într-un mod mecanic. Creierul nu reprezintă decît posibilități, iar acestea nu se vor releva decît prin activare. Această activare, această stimulare, copilul nu o posedă de la naștere. Copilul nu-și va exercita activitatea asupra unui obiect decît dacă simte nevoia și dacă are prilejul, ambele condiții fiind în strînsă dependență dialectică datorită mediului social care „educă" copilul. În genere, mersul este considerat o funcțiune strict elementară și aparținînd în mod natural omului, și orice prunc trebuie să dispună de această funcție la vîrsta de aproximativ 18 luni. Cîțiva copii abandonați, care s-au născut sănătoși într-un spital din Teheran, și-au petrecut primii lor doi ani de viață într-un leagăn, în aceeași poziție, fiind lipsiți cu desăvîrșire de orice contacte sociale (umane sau fizice): la 2 ani, 42% știau să se așeze; 14% puteau merge în patru labe; la 4 ani numai 15% mergeau singuri.

Este ușor de înțeles, așadar, că teoria stadiilor de dezvoltare și, corelativ, teoria apariției funcțiunilor și aptitudinilor care se găsesc în stare latentă, într-un loc anume determinat al organismului, sînt teorii liniștitoare pentru o anumită ideologie și frînează, sub aparența lor logică și rațională, cercetarea fundamentală în psihologie.

Într-adevăr, este mai comod să admiți că o anumită proporție de elevi „vor progresa" (întotdeauna aceeași, dealtminteri) și că o altă proporție „va regresa" (de asemenea, întotdeauna aceeași), lucru firesc și împotriva căruia n-ai ce face, decît să repui în discuție instituțiile sociale și instituțiile școlare care decurg din ele.

În legătură cu aceasta, aș vrea să-mi precizez o idee. Se admite, împreună cu alte cîteva direcții în pedagogie, denumite „moderne", că instituțiile școlare nu sînt adaptate copilului, pentru că nu țin seama de interesele lui. Ceea ce este adevărat și corect. Atunci, ar fi de ajuns să reformăm metodele, programele

și activitatea corpului didactic ca să transformăm școala conservatoare într-o școală eliberatoare. Ar fi de ajuns, de pildă, să reducem numărul elevilor din clasă, să îmbunătățim calificarea profesorilor, să modificăm programele, să desființăm metodele pedagogice tradiționale și să instaurăm un adevărat dialog profesor-elev, pentru ca să redăm școlii adevărata ei misiune și fiecăruia adevărata lui șansă.

Că acesta e necesar, e adevărat.

Că ar fi destul, e neîndoielnic că nu.

Necesar — da, ca să limităm falimentul școlar, care face ca jumătate din elevii anului al doilea al cursului mediu să repete cel puțin o clasă. Și trebuie să ne batem cu dîrzenie ca să obținem aceste reforme.

Dar e categoric insuficient pentru a reuși să facem ca nimeni să nu fie obligat să repete clasa (cu excepția cazurilor patologice, bineînțeles). Înseamnă a uita că, la pornire, la adevărata pornire, aceea a intrării în viață, șansele sînt inegale.

Pentru toate aceste motive, asimilarea și însușirea experienței umane, formarea aptitudinilor și personalității nu se fac după legile hazardului, ci sînt supuse, în ultimă instanță, determinismelor sociale și economice. Copiii proveniți din mediile sociale suspuse pot fi siguri de succes; ceilalți, de la polul social opus, sînt sortiți eșecului. Dar, în amîndouă aceste cazuri avem de-a face cu un om mai mult sau mai puțin nerealizat, cu un om unilateral „uman", un om întotdeauna alienat.

Numai după ce clasa exploatată se va nega pe sine însăși prin revoluție, negîndu-și condițiile de viață și negînd în același timp termenul antitetic (clasa exploatatoare) care o condiționează, numai atunci actuala diviziune socială a oamenilor va fi abolită și se va naște omul multilateral, universal.

Atunci, procesul dezvoltării integrale a individului va trece prin necesitatea de a lega educația de producție. Această legătură, această uniune între învățămînt și munca productivă, acest învățămînt politehnic va fi un factor de eliminare a asupririi care-l leagă pe muncitor pe toată viața de o funcție limitată, de un „loc de muncă" și-l face să-și considere munca drept un sacrificiu și o corvoadă. Această idee a constituit aspirația unor spirite generoase: o găsim în utopiile lui Thomas Morus și Campanella, în literatura Secolului Luminilor, ca și la Rousseau și Goethe. Dar, cei care aveau să dea acestei noțiuni caracterul ei științific și revoluționar aveau să fie Marx și Engels, care au pus accentul nu pe o reconciliere morală între aspectul intelectual și aspectul manual și cel artizanal al învățămîntului,

ci pe o cultură științifică și tehnică care să-l familiarizeze pe elev cu bazele marii producții moderne și care va crea omul universal și va duce către o societate unde nu vor mai exista — de pildă — „pictori, ci oameni care, între altele, fac și pictură"[1].

FORMAREA INDIVIDUALITĂȚII UMANE

Aș dori acum, înainte de a încheia, să abordez un ultim punct. Dacă ereditatea psihologică este un mit, dacă structurile psihice nu sînt fixate în creier la naștere, dacă creierul uman este apt să formeze toate aptitudinile prin dublul proces al însușirii fenomenelor umane și al comunicării cu oamenii, dacă influența mediului social și economic este suverană — atunci putem oare face din oricine un geniu, putem, într-o societate ideală unde alienarea economică și culturală va fi dispărut, unde „omul n-ar mai fi un lup pentru semenul său", unde fiecare ins ar trăi în condiții identice, putem oare „fabrica" oameni la fel de buni și de inteligenți, turnați după același tipar, ca să zicem așa?

Răspunsul este negativ sau, mai de grabă să spunem că întrebarea este greșit pusă sau că problema a fost greșit înțeleasă — ceea ce e tot una. Într-adevăr, pe de o parte teoria materialismului dialectic nu este o teorie mecanicistă și, pe de altă parte, omul nu este o *tabula rasa:* creierul lui nu este o ceară virgină și anonimă asupra căreia aceeași cauză produce totdeauna același efect.

Este de netăgăduit că trebuie să ținem seama de particularitățile biologice individuale:

„Unul din învățămintele cele mai sigure ale geneticii umane este că ne dezvăluie individualitatea, personalitatea fiecăruia din reprezentanții speciei. Fiecare individ posedă o anumită formulă genetică, care nu-i aparține decît lui.... Despre fiecare dintre noi putem spune, cu toată certitudinea, că este un exemplar unic și nereproductibil al speciei...

La „loteria eredității", același număr nu iese niciodată de două ori".[2]

Proprietățile proceselor nervoase superioare (intensitatea, echilibrul lui (Vîgotski) vin să confirme că ele nu sînt decît predispo-

[1] În legătură cu această problemă vezi lucrarea lui COGNIOT, G. *Prométhée s'empare du pouvoir*, Ed. Sociales, Paris, 1967.

[2] Rostand, J., *L'hérédité humaine.*

ziții, condiții interne pentru dezvoltarea formelor superioare ale activității psihice.

În ce privește însești procesele psihice superioare (percepere conștientă, atenție activă, memorie logică, act de voință), ca și formele complexe ale noțiunilor și abstracțiunilor, ele se formează pe parcursul asimilării experienței istorico-sociale, sub acțiunea uceniciei vieții și educației.

Iată de ce oamenii diferențiați prin proprietățile înnăscute ale sistemului lor nervos, prin intensitatea sau mobilitatea proceselor nervoase, pot obține, folosind procedee de muncă diferite, rezultate bune în muncă sau în cercetare. În legătură cu aceasta, s-au făcut experiențe concludente asupra muncii și randamentului în uzinele sovietice.

Rezultatele dezvoltării istorice a culturii spirituale nu sînt depuse în creierul copilului, dar acesta și le însușește folosind calitățile sale naturale, întotdeauna particularizate în mod individual.

Asimilarea se realizează pe parcursul dezvoltării raporturilor reale ale subiectului cu lumea. Aceste raporturi nu depind de subiect, nici de conștiința lui, ci sînt determinate de condițiile istorice și sociale concrete în care trăiește și de modul cum viața lui se integrează în ansamblul acestor condițiuni.

Căile asimilării sînt într-adevăr diferite de la un om la altul. Ucenicia vieții și educația nu se produc numai în anumite momente ale zilei. Douăzeci și patru de ore din douăzeci și patru, copilul are de luptat cu sine însuși și cu lumea. Copilul este întotdeauna un caz particular al speciei umane. El are o anumită înfățișare, un anumit tip nervos, un prenume, e băiat sau fată, a fost dorit sau nu de părinții lui, este primul născut sau mezinul, sau ordinea în care a apărut pe lume este alta, e îmbrăcat într-un anumit fel etc. Se va situa și va fi situat întotdeauna „undeva" în lume, într-un loc anumit.

Toate acestea individualizează cu necesitate copilul și îi imprimă o anumită personalitate și fac ca în aceeași familie, în același grup social, Petru să nu fie Pavel și Pavel să nu fie Petru, în pofida imensului fascicul de influențe sociale identice care converg atît spre unul cît și spre celălalt. Să-l citățm încă o dată pe Zazzo care, în prezența unor gemeni adevărați, perfect identici din punct de vedere biologic, educați în aceleași condiții, a fost impresionat nu de asemănarea lor, ci de „scandalul nepotrivirilor" dintre ei. Aceste nepotriviri pe planul personalității nu erau produsul vreunor forme supraomenești, ci produsul specific al unei situații *de cuplu.*

Personalitatea se formează pe plan social; personalitatea este istorice ște variabilă. Este un proces în desfășurare. Nu este decît un atribut specific individului. Este rezultanta, punctul de intersecție al unor determinisme sociale și individuale: este deci complexă, unică.

Individul, ca structură totală și particulară atinge un anumit nivel valoric care e unicat și se menține pînă la dispariția lui.

Cu toate că omul este dependent de societate prin nenumărate fibre, care sînt ale necesității, omul constituie, în totalitatea lui unică, o lume în sine, un „EU" care dispare odată cu moartea lui.

Ambele categorii, determinismul și libertatea, obiectivitatea și subiectivitatea, sînt într-un raport dialectic de completare, nu de opoziție.

Sartre este, dimpotrivă, de părere că omul trebuie despărțit de timp și de relațiile cu semenii săi, că trebuie să se conceapă omenirea ca o succesiune de Robinsoni trăind pe niște fantastice insule imaginare sau într-o oază de calm ieșit din timp și din istorie. Omul *„este"* din clipa cînd are conștiința de sine fără intermediari, ne spune ateul Sartre, avînd aceeași părere în felul acesta cu catolicul Mounier, după care „persoana este modul specific uman al existenței"; fiind transcendentă, ea se separă de individul concret, obiect neutru, lipsit de semnificație și rezervat științei. Omul, ca individ, se supune condiționării biologice și economice, dar ca persoană se înalță spre o viață superioară, care face ca existența lui în lume să fie unică și de neînlocuit; am avea astfel un om-persoană opus omului-ființă socială.[1]

Transferarea lui Robinson, născut ființă socială, pe terenul atît de ademenitor al subiectivității, este așadar elementul-cheie al gîndirii personaliste sau existențialiste. Ea conduce la ideea de neant sau la ideea de Dumnezeu, desființează în orice caz responsabilitatea istorică a omului.

Departe de noi ideea de a pretinde că angoasa nu există. Ea există, într-adevăr, dar este un fenomen de conștiință datorat condiției umane, mai ales într-un regim de exploatare, în care duce la pesimism, la renunțarea la acțiune.

„Omul nu suferă din pricina unei crize interioare a subiectivității sale incapabile să comunice cu alte subiectivități, ci este sfîșiat de mecanismele obiective ale puterii economice".[2]

---

[1] Vezi, în legătură cu aceasta, articolul lui AGOSTI H. P. din numărul special al revistei „Recherches internationales", nr. 46/1965.

[2] *Ibidem.*

Dar dacă omul este determinat de societate, la rîndul lui omul determină societatea: este în același timp produs și făuritor. Engels ne spune:

„Istoria se face în așa fel încît rezultatul final decurge întotdeauna din conflictele între numeroasele voinți individuale, iar fiecare din ele, la rîndul ei, este ceea ce este prin efectul unei multitudini de condiții specifice de viață socială".

Dacă, într-un mod foarte general, este cît se poate de sigur că regulile comportamentului omului vor fi dictate de condiționările sociale ale apartenenței lui la o clasă determinată, nu mai puțin sigur este că, în planul subiectivității, în prezența unor stimulări identice întrebările pot avea urgențe inegale și răspunsurile pot să nu fie întotdeauna simetrice; contrariul ar echivala cu a gîndi că ne aflăm în prezența unor roboți, iar nu a unor oameni.

În definitiv, sub pretextul unui determinism — în ultimă instanță economic — riscăm să uităm mecanismele individualității, ceea ce face, după Zazzo, ca o ființă „să posede nu numai un tip specific, ci și o existență singulară, determinată în timp și în spațiu".

O adevărată psihologie științifică și concretă trebuie să explice în același timp natura istorico-socială a psihismului uman, mecanismele dezvoltării intelectuale și procesele formării individualității. De ce, de pildă, dl. X., un om tînăr și frumos, s-a căsătorit cu d-ra Y., care este bătrînă și infirmă? Să nu uităm că acesta este demersul psihologiei concrete, așa cum îl definea, prin anii 1920—1930, Georges Politzer.

Pornind, de la critica vechii psihologii, prea abstractă și prea formală, și de la psihanaliza freudiană care subestimează rolul decisiv al activității conștiente în raport cu activitatea inconștientă, Politzer elaborează o dialectică a dezvoltării dramelor personale ale omului la nivelul interacțiunilor dezvoltării sociale și individuale[1].

Admițînd substratul material (socio-economic și fiziologic) al activității psihice a omului, psihologia concretă studiază „natura socială și individuală a raporturilor omului în *totalitatea* lor, natură care se află la originea „dramelor omului în muncă, în familia sa, pe plan social și politic și, în genere, în viața lui cotidiană".

Prin „dramă" Politzer înțelege un ansamblu de acțiuni și evenimente ale vieții personale, reprezentînd o anumită unitate de

[1] POLITZER, G., *Critique des fondements de la psychologie*, Paris, 1928; *Crise de la psychologie contemporaine*, Paris, 1957; „Revue de la psychologie concrète", nr. 1 și 2, 1929.

comportament. Este vorba, așadar, de sensul etimologic al termenului (a acționa, a face), iar nu de accepțiunile lui literare sau afective. Bineînțeles, posibilitatea unei dramatizări a „dramelor" nu este exclusă.

Din nefericire, concepțiile psihologice ale lui Politzer nu au avut ecoul pe care îl meritau. Psihologii marxiști ar trebui să preia cît mai repede moștenirea poltizer-iană. Nu se poate să nu recunoaștem că această problemă atît de actuală este încă departe de a fi rezolvată.

În ce mă privește, cred că bazele psihologiei „experiențiale" stabilită de Michel Lobrot[1] sînt, în esența lor, prelungirea neașteptată, dar cît de dorită, a psihologiei concrete a lui Politzer. Totuși, așa cum am arătat și în altă parte, refuzînd să-și „dialectizeze" temeinic gîndirea, Lobrot cade din nou în vechea „iluzie pedagogică". Și, după părerea mea, este regretabil...

Pentru ca marxismul să nu se sclerozeze, el trebuie să respingă categoric anumite prejudecăți și tabù-uri față de psihologia abisală, față de domeniul inconștientului, de relațiile interpersonale.

Omul se situează la jumătatea drumului între natural și cultural, într-un raport de reciprocitate. Conștiința lui este reflexul *hic et nunc* al condițiilor materiale, naturale, economice, sociale, politice, intelectuale și culturale, așa cum îi apar într-un anumit moment al vieții.

Conștiința și personalitatea lui sînt așadar de la început determinate de societate.

Pe de altă parte, și complementar, individul capătă conștiința de sine și își elaborează totodată un sistem absolut personal de adaptare și de apărare a EU-ului său față de cei din jur. Erich Fromm are fără îndoială dreptate cînd consideră caracterul uman ca un sistem de filtre care selecționează și călăuzesc stimulentele de la bază la suprastructură. Personalitatea pare să fie într-adevăr alcătuită din acest intim amestec de determinisme, impulsiuni și autonomie conștientă sau inconștientă.

Cu cît omul se depărtează de natură, cu atît mai puternică apare tentația de a-l deconcretiza, de a-l personaliza și a-l idealiza. Și este, dealtminteri, cu atît mai ușor cu cît aspectul fenomenal și subiectiv al omului pare să corespundă realității obiective a faptelor și cu cît presiunile ideologice sînt mai seducătoare.

[1] Lobrot, M., *Vers une science de l'éducation*, colecția Sources de l'éducation, 1968.

Trebuie așadar — și cît mai urgent — să facem o critică radicală a concepțiilor filozofice contemporane care „dematerializează" omul, pe cît de necesar este să ne aplecăm fără idei preconcepute asupra cercetărilor concrete efectuate de celelalte științe antropologice: psihologia, antropologia socială, structuralismul, sociologia, psihanaliza etc.

Acest dublu efort este absolut necesar dacă vrem să lărgim într-un mod eficient antropocentrismul marxist și să facem față cu succes multitudinii propunerilor formulate din toate părțile, într-un spirit mai mult sau mai puțin idealist.

*
* *

Astăzi 5 ianuarie 1969 termin de citit ultima carte a lui Michel Lobrot, intitulată *Vers une science de l'éducation*"[1]. Autorul dezvoltă în ea, într-un mod strălucit, teoria sa „experiențială" asupra psihismului uman. După el, legile fundamentale care reglementează raporturile omului cu mediul sînt determinate, în ultimă instanță, de „*experiența afectivă* care, la rîndul ei, dă naștere comportamentului și, prin el, ansamblului de experiențe și de achiziții culturale".

Lucrarea aceasta trebuie neapărat citită. Anumite pasaje sînt excepțional de bogate și merită multă atenție. Am regăsit aici, în ceea ce privește esențialul, propriile mele concepții, dar mult mai detaliate, asupra dezvoltării psihologice, fără dibuirile teoretice ale aptitudinilor înnăscute și ale ereditarismului intelectual.[2]

Totuși, trebuie să declar — și Michel Lobrot, care mă cunoaște bine, nu va fi surprins — că nu sînt de acord cu anumite divagații teoretice brodate pe canavaua lucrării.

Pe cît de convins sînt că Michel Lobrot are perfectă dreptate cînd se situează în planul psihogenezei individuale, definită ca rezultanta experiențelor afective ale subiectului, pe atîta socot că se înșeală generalizînd acest punct de vedere la întreaga istorie a omenirii. A spune, sub pretextul că copilul este un produs al educației, că educația în genere a fost și va fi motorul fundamental al progresului uman, a spune acest lucru înseamnă în același timp a generaliza pripit și abuziv și a recădea într-un finalism prea mecanicist, utopic și idealist.

[1] Lobrot, M., *Op. cit.*

[2] Vezi, îndeosebi cap. II, III, IV și V, unde Michel Lobrot dezvoltă atît de convingător caracterul dobîndit al oricărui comportament uman (impulsuri, necesități, comportamente, inteligență) și rolul esențial al afectivității în geneza acestor comportamente.

După părerea mea, demonstrația lui M. Lobrot ar fi cîștigat în profunzime dacă el ar fi preluat noțiunea de *proces* (deja pusă în circulație de Engels), care prezintă imensul avantaj de a-l situa pe om în dimensiunea lui concretă, temporală, istorică, neterminată. Voind cu tot dinadinsul să considerăm omul sau copilul *hic et nunc*, în „situație" în fața lumii, riscăm să-l dereificăm, să-l dematerializăm, să ne situăm în mod inevitabil într-o perspectivă existențială, fals „umanistă".

„Cînd pornește în viață — scrie M. Lobrot — copilul este în fața lumii ca în fața unui imens «alb», care nu are pentru el nici o semnificație particulară în afară poate de aceea a unui ansamblu de pericole posibile".[1]

Fără discuție, dar acest „alb" nu are, pe de o parte, aceeași strălucire la pornire pentru toți copiii și, de partea cealaltă, acest „alb" nu a fost întotdeauna același. Are și el propria lui istorie, care este aceea a raporturilor intime, indisociabile și interdependente ale „infrastructurilor" economice și suprastructurilor sociale (instituții, credințe, mentalități...).

Așa încît, acel „în față" și acel „alb" nu există niciodată în stare pură. Există întotdeauna, în mod sistematic și de la început, *o relație* de la unul la celălalt. Nu există niciodată nici pasivitate totală, nici subordonare absolută a copilului sau a omului în raport cu mediul său. Nici unul din acești doi termeni nu este „imaculat".

Și-apoi, foarte curînd, aceste „alburi", cu necesitate și obiectiv mai nuanțate sau mai puțin nuanțate la pornire, în funcție de nivelele socio-economice, se vor colora în mod *contingent*, în funcție de multiplicitatea experiențelor subiective.

Primul proces, depinzînd de *necesitate*, explică *inegalitățile* culturale și intelectuale între oameni; cel de-al doilea, depinzînd de *contingență*, explică *diversitatea* umană, care este de ordin afectivo-experiențial.

E de regretat că M. Lobrot nu acordă decît un loc episodic diferențierilor socio-economice, atribuind prioritatea exclusivă diferențierilor „existențiale" și fenomenologice, acuzînd numai familia și mai cu seamă școala, ca fiind responsabile de toate suferințele noastre.

Fără îndoială, nu eu voi fi avocatul necondițional al unei cauze disperate, aceea a instituției școlare, așa cum o cunoaștem astăzi. Iar ceea ce am scris pînă acum o dovedește cu prisosință.

[1] *Ibidem*, p. 148.

Dar copacul nu trebuie să ascundă pădurea.

De acord cu o știință a educației! De acord cu o școală nouă! Dar — și tocmai aici e punctul care mă desparte de Michel Lobrot — nu cred că trebuie să facem din educație un produs prealabil absolut al evoluției umane. Înseamnă să punem carul înaintea boilor. Nu pretind nici că educația trebuie să „țină pasul" cu revoluția socială. Ea nu este nici motorul ei unic, nici, efectul ei mecanic. Putem spune că una o poate „accelera" pe cealaltă, reciproc: în ultimă analiză, dacă vrem să creăm o adevărată știință a educației, trebuie mai întîi ca omenirea să iasă din preistoria în care continuă să se miște, adică ea trebuie să ajungă la un socialism științific. Atunci și numai atunci agentul *conștient* al „evoluției istorice" va fi omul și prin el educația înțeleasă în accepția ei cea mai nobilă.

A afirma contrariul, înseamnă a cădea în mitul „bunului sălbatic", în cultul spontaneității creatoare, într-o neoutopie pedagogică.

Lobrot bagă în același sac toate „credințele", religioase, economice, politice și sociale, care „ne obligă să alergăm fără încetare și obsedant *după putere*. Această cursă frenetică împiedică căutarea unui alt tip de activitate, centrată pe comunicarea și comuniunea umană".[1]

Dar la ce servește puterea unui „demiurg", a unui „creator", dacă adevărata putere politică și economică rămîne în mîinile unei minorități, burghezia monopolistă de stat?

Pe scurt, problemei esențiale a puterii, adică a „împărțirii" oamenilor după raporturile de producție, Michel Lobrot îi dă următorul răspuns:

„În cele din urmă, extinderea comportamentului creator înlăuntrul indivizilor constituie factorul cel mai puternic de diferențiere care există între acești indivizi... În epoca noastră, contradicțiile între clasele sociale sau grupele naturale (orășeni și țărani etc.) tind să revină la contradicția anterioară, din pricina formării unei vaste clase mijlocii omogene, a influenței căilor de comunicare de masă etc. Adevărata prăpastie o găsim din ce în ce mai mult între cei care adoptă poziții „radicale" și extremiste în domeniul social și politic (refuzul războiului și al violenței, refuzul conformismului, refuzul autorității etc.), și cei care continuă să gîndească așa cum se gîndeau întotdeauna, fie în sensul unui extremism de dreapta, fie de stînga. Putem presupune că peste o sută de ani nu va mai exista nici o diferență de clasă și de condiție socială și că singurele deosebiri importante vor fi între grupurile de oameni dinamici, hotărîți să adopte soluțiile cele mai îndrăznețe și mai noi, și grupurile de oameni care vor continua să gîndească așa cum se gîndea la începuturile omenirii. Omenirea va fi atunci scindată în două părți eterogene"[1].

După cele ce am spus, și cu toate că nu sînt de acord cu anumite extrapolări ideologice ale lui Michel Lobrot, cred că cercetările lui teoretice privind dezvoltarea psihologică a copilului se situează pe o înălțime rar atinsă pînă azi de autorii clasici reputați în acest domeniu.

[1] *Ibidem*, p. 122.

[1] *Ibidem*, p. 147.

CONCLUZII

La sfîrşitul acestui studiu care cu toate cele cîteva speculaţii, fără îndoială cam teoretice şi aride dar necesare totuşi, constituie o bază de discuţii, trebuie, cu ajutorul cîtorva idei esenţiale expuse aici, să ne întoarcem la punctul central al preocupărilor noastre, adică inteligenţa.

Mă voi feri să definesc acest termen, ştiind foarte bine cîte riscuri de confuzie poate atrage după sine cuvîntul „inteligenţă" şi tot cortegiul de imagini mentale prefabricate pe care îl evocă spontan. De aceea am şi scris că mitul inteligenţei ar fi în parte clătinat dacă, printr-un artificiu de limbaj, am substitui acestui cuvînt termenul „cunoaştere". Ceea ce ar avea totuşi avantajul de a provoca o reflecţie critică, o „reactualizare" a unei vechi noţiuni, pe noi baze metodologice.

Dealtminteri, ideea unei substituiri terminologice nu este nouă, întrucît unii autori au şi propus, în schimb, cuvintele *instinct* sau *afectivitate*. Dar, asimilarea inteligenţei cu instinctul nu poate decît încurca lucrurile, sub aparenţa psihologiei animale şi a materialismului vulgar. Nu există nici un raport între inteligenţa umană şi instinctul animal. Cu toate că omul nu este scutit de anumite impulsiuni, şi cu toate că uneori acestea sînt obstacole pentru o bună adaptare şi o bună socializare, nu este mai puţin adevărat că propriu omului şi cunoaşterii sale este tocmai că a ştiut să se elibereze din condiţia animală şi de hegemonia instinctului şi impulsiunilor biologice. Nu există nimic mai periculos decît o comparaţie între activitatea oamenilor şi activitatea animală.

A spune, asemenea lui Lévi-Strauss, că „soluţia" umană reprezintă o sinteză a tuturor bunelor „soluţii" anterioare pe plan animal, înseamnă a voala de fapt radicala diferenţă calitativă între om şi animal. Putem fi încîntaţi de organizarea socială a albinelor, de pildă: ea este, într-adevăr, o bună „soluţie" de adaptare, din care unele modalităţi ni se par şi astăzi extraordinar de bine „adaptate".

Dar tocmai aici e primejdia; fără să ne dăm seama, alunecăm de la o interpretare „instinctivă" la o interpretare „inteligentă". Singura diferenţă este că socializarea albinelor este plafonată,

fără îndoială, de mai multe milenii, pe cînd socializarea omului oferă perspective aproape nelimitate. În vreme ce universul social al albinelor este categoric închis, cel al omului este larg deschis. Muncind, omul a creat cultura şi s-a creat pe sine; şi reciproc, orice transformare a omului se repercutează asupra întregii omeniri; această dialectică nu are altă finalitate decît o cunoaştere tot mai aprofundată a lumii, şi în aceasta rezidă definiţia omului şi a culturii. Inteligenţa nu este decît o verigă între om şi lume. Inteligenţa face parte integrantă din cultură. Ca atare este un proces, un raport, o relaţie. Nu poate fi o facultate, o substanţă, un lucru. Ea este mişcare, istorie.

Vom continua totuşi să folosim termenul de inteligenţă, pentru că are cel puţin meritul de a exista, obligîndu-ne astfel să ne batem pe faţă, pe un teren cunoscut; în afară de aceasta, mai are şi avantajul cîştigat de a delimita omul de animal. Nu e de mirare că această noţiune a servit ca armă de şoc idealismului, care vedea în ea o esenţă de origine divină, care ar explica progresul uman, după cum a fost adoptată şi de neodarwinişti, ca rezultantă mecanicistă a influenţei îngemănate a eredităţii şi mediului asupra celei mai evoluate specii animale, specia umană. În orice caz, toată lumea era de acord să declare că inteligenţa poate avea două forme: una practică, cealaltă conceptuală, salutînd astfel, în trecere, inteligenţa clasei muncitoare, dar păstrînd o preferinţă vizibilă — nobleţea obligă! — pentru capacitatea de abstractizare, care e atributul oamenilor de geniu.

Această dihotomie a inteligenţei, îndeobşte acceptată, reflectă seculara diviziune a muncii între oameni, între munca manuală şi munca intelectuală şi, în acest sens, poate să aibă şi o valoare contestatară.

Ne dăm seama atunci că o societate fără clase şi un adevărat învăţămînt politehnic ar putea transforma radical condiţiile de asimilare a fenomenului cultural, reducîndu-l la o problemă particulară de ucenicie socială şi de însuşire a culturii sub toate formele ei.

În ultimă analiză, cred că inteligenţa poate fi în acelaşi timp cunoaştere şi conştiinţă: *conştiinţă*, ca *reflex* al raporturilor trăite ale individului cu lumea — ceea ce îi redă oarecum aspectul static, de funcţie de adaptare practică; *cunoaştere*, ca activitate, cercetare, recreere, transformare a lumii şi individului, ceea ce îi redă totodată aspectul mai dinamic de funcţie abstractizantă şi speculativă.

Nu este însă aceasta schema tradiţională a asimilării şi acomodării definită de Piaget şi Wallon? Da, fără îndoială. Dar, la

Piaget, aceste noţiuni se referă la dezvoltarea inteligenţei şi nu la natura instrumentului însuşi. Piaget postulează implicit că inteligenţa există de la început, ca o facultate înnăscută, care iniţial se află într-o stare de somnolenţă, iar abia ulterior se va dezvolta într-un anumit ritm, respectînd anumite legi şi în funcţie de o anumită cronologie.

Dealtminteri, toate definiţiile clasice ale inteligenţei „reifică" într-un fel această noţiune. Cîţi autori, tot atîtea explicaţii.

Lui Spearman nu i-a fost deloc greu să-i facă o critică metodică, pentru a ajunge la concluzia că formele inteligenţei sînt multiple, dar că în toate există un factor comun, care este de fapt inteligenţa pură.

Că există un factor comun în multe activităţi mentale, este de netăgăduit şi deloc surprinzător. Vîgotski a confirmat acest lucru elaborînd teoria blocurilor funcţionale cerebrale care au o acţiune conjugată: o leziune organică într-o zonă a creierului bine delimitată se repercutează asupra unui întreg ansamblu de funcţiuni. De fapt însă acest factor comun nu exprimă decît mecanismul de bază al cunoaşterii, care este o punere în relaţie sau în judecată, dacă vreţi, a obiectelor sau conceptelor.

Fie că avem de demontat carburatorul unui automobil, fie că trebuie să rezolvăm o problemă de geometrie, de îndeplinit o sarcină practică sau o sarcină abstractă, trebuie să recunoaştem că gîndirea se deplasează mereu, printr-un sistem reflexiv mutual, între obiectul care o informează şi omul care o emite. Actul inteligent este întotdeauna o confruntare între datele actuale, aşa cum le percepem *hic et nunc*, cu rezultatele experienţelor anterioare.

Iată de ce soluţia problemei va depinde de termenii acestei relaţii. De aici ne dăm imediat seama cît de importante sînt primele experienţe de viaţă. De calitatea lor, de bogăţia lor şi de diversitatea lor va depinde aspectul inteligent al comportamentului viitor. Şi, corelativ, de precocitatea şi de calitatea intervenţiei pedagogice va depinde dezvoltarea psihică a copilului.

A defini inteligenţa ca relaţie, înseamnă aşadar a evita să atribui eşecul numai individului, dar înseamnă şi a pune în cauză natura sarcinii propuse. Prin aceasta înţeleg, de pildă, că repetarea unei clase în cursul mediu II, care loveşte un elev francez din doi, trebuie pusă atît în seama elevului, cît şi a şcolii şi societăţii.

Tot aşa, testele mentale, a căror natură şi scop le-am studiat pe larg aici, nu numai că nu măsoară nimic, dar nu fac decît să constate o neconcordanţă a sarcinii propuse cu capacitatea

intelectuală a subiectului; ele n-ar trebui să fie decît o indicaţie asupra lacunelor şi dezorganizării experienţelor anterioare ale subiectului.

În sfîrşit — şi aceasta este cel mai important — inteligenţa înţeleasă ca relaţie mobilă şi fluidă, atît în spaţiu cît şi în timp, are meritul de a face să reiasă strînsa intrepătrundere între aptitudinile şi atitudinile umane, adică între cunoaştere şi afectivitate. Inteligenţa este atunci privită ca o parte şi nu ca un întreg, în ansamblul problemelor relaţionale dintre om şi lumea socială din jurul lui.

Nu există opoziţie metafizică între inimă şi raţiune, între suflet şi inteligenţă; există o relaţie de reciprocitate.

Problemele cunoaşterii vor fi abordate de om după felul cum el va fi situat în lume şi de locul în care se va situa el însuşi — şi invers. De aici reiese importanţa hotărîtoare a „ariei" sociale din primii ani de viaţă. Dar am discutat destul despre aceasta, ca să nu mai revin.

În definitiv, critica radicală a accepţiunii clasice a inteligenţei trebuie să afirme ideea potrivit căreia inteligenţa se defineşte în raport cu un obiect, în relaţie cu un mediu. Ceea ce poate părea o tautologie.

Dar ea trebuie să treacă, mai cu seamă, prin respingerea ideologiei harurilor inegale, pe care am văzut-o născîndu-se spontan ,sub evidenţa disparităţilor intelectuale, dar şi întreţinută, conştient sau nu, de justificări pseudoştiinţifice şi fals materialiste.

Inteligenţa este deseori comparată cu cilindrajul unui automobil, a cărui putere şi randament depind de volumul cilindrilor. Din această analogie se desprind cel puţin trei idei: ideea de ineitate a inteligenţei, ideea deosebirilor cantitative între inteligenţe şi ideea unei dezvoltări mecanice a inteligenţei.

Postulatul de la care s-a pornit este că omul primeşte, la naştere, o anumită cantitate de inteligenţă (chiar dacă, mai tîrziu o parte mai mult sau mai puţin importantă a dezvoltării intelectuale va fi atribuită fie eredităţii, fie ineităţii, în avantajul sau în dauna factorului achiziţie). Unii merg pînă acolo încît, cu dreptul pe care li-l dau testele şi metodele statistice, cuantifică în procente aceste influenţe respective.

Numai materialismul dialectic ne permite să explicăm pînă la capăt că diferenţele dintre aptitudini nu sînt înscrise în anumite diferenţe anatomice ale creierului şi că singura capacitate pe care acesta o posedă este aptitudinea de a forma aptitudini. Cre-

ierul uman nu este decît o sumă de posibilităţi care se vor releva numai prin activare. Enorma cantitate de neuroni de care dispune creierul, şi din care cei mai mulţi sînt deocamdată „neutilizaţi", ne furnizează o idee asupra posibilităţilor de suplinire ale acestui organ extraordinar şi asupra perspectivelor nelimitate ale dezvoltării culturale. Putem afirma că creierul lui Einstein a rămas foarte departe de a-şi fi epuizat propriile rezerve.

Ceea ce-l deosebeşte pe om de animal este că a edificat, în procesul lui de hominizare, un astfel de „instrument", care i-a permis să se adapteze la ambianţă, fără să recurgă la modificări biologice.

Iată de ce dezvoltarea omului este integral tributară acestui instrument care poate fi extraordinar de puternic, după cum poate fi extrem de slab şi de fragil, aşa cum o dovedesc copiii sălbatici.

Destinul uman constă deci în activarea creierului prin practica socială, una condiţionînd-o pe cealaltă şi *vice-versa*. Dezvoltarea intelectuală a omului se poate compara cu dezvoltarea culturală a omenirii. Amîndouă depind de asimilarea şi însuşirea experienţei umane anterioare şi de crearea unor achiziţii noi. Omul, în ansamblul lui, împreună cu conştiinţa şi cunoaşterea lui, este un proces care nu se poate explica decît pe o bază istorică şi dialectică. În sensul acesta, critica inteligenţei trebuie să treacă printr-o concepţie exclusiv autonomă a omului.

Cînd afirmăm că pentru om socialul este determinant, nu escamotăm problema datelor biologice ereditare sau înnăscute; ele există, şi chiar atît de mult încît individul poate fi considerat un exemplar unic al speciei umane. Dar, ceea ce este esenţial de înţeles este că particularităţile biologice, tipurile nervoase nu au absolut nici un fel de raport mecanic cu modalităţile dezvoltării psihice, care nu depind decît de activările funcţionale adecvate ale mediului social dat. Nu există, bineînţeles, un raport mecanic de la cauză la efect, dar raporturi dialectice există fără nici o îndoială. Vreau să spun că aceste date biologice au un ecou nu asupra modului, ci asupra stilului lipsei de cultură. Astfel, anumite tipuri nervoase, anumite aspecte fizice, anumite impulsiuni determină anumite raporturi umane, un anumit fel de a se vedea pe sine şi de a vedea lumea, un anumit fel de a aborda cultura. Aceste amprente ale personalităţii pot avea consecinţe mai mult sau mai puţin fericite asupra dezvoltării intelectuale. Ele alcătuiesc mecanismele individualizării, şi nu

le putem despărţi — o repet cu toată tăria — de mecanismele cunoaşterii.

Este propriu condiţiei umane să se situeze întotdeauna undeva în masa cunoştinţelor umane, în raport cu ceva şi în raport cu cineva. Iată de ce, a condamna pe susţinătorii concepţiei „harurilor" nu implică, ba chiar exclude orice credinţă în „haruri" egale la toţi oamenii.

Prin definiţie, un om nu va fi niciodată identic cu un altul, nici din punct de vedere fizic, nici din punct de vedere psihologic. Oricît de asemănătoare ar fi condiţiile de viaţă care apropie doi indivizi, vor exista întotdeauna între ei factori de diferenţiere. Şi invers, la indivizii la care totul pare să arate că sînt fundamental diferiţi, chiar diametral opuşi, există totuşi un inevitabil fond comun.

Adevărata problemă, cînd studiem avatarurile psihismului uman este să-i sesizăm unitatea împreună cu diferenţa. În afara acestei poziţii cu adevărat dialectice, nu există o altă soluţie, ci numai tatonări şi rătăciri ale mecanismului, fie că acesta capătă tentă de idealism, sau de materialism.

A sesiza unitatea împreună cu varietatea, sau generalul împreună cu particularul, sau de asemenea necesarul împreună cu contingentul, înseamnă, fără posibilitate de echivoc, a-ţi interzice pentru totdeauna orice tentativă de reducţie, de deducţie, de opoziţie sau de despărţire a unuia din termenii relaţiei în raport cu celălalt. După cum nu înseamnă nici a alătura unul din aceşti termeni celuilalt, ca un complement al lui, ca accesoriul lui empiric.

De aceea e greşit să opunem logicii interne a dezvoltării psihologice factori „externi", de „mediu", care ar veni dinafară să tulbure sau să complice implicit efectele mecanismului ei.

Prin demersul acesta se speră să se ajungă la o „dialectizare" a noţiunii de dezvoltare, socotită prea rigidă. Se insistă atunci chiar asupra *importanţei* mediului ambiant. Dar se procedează aşa, pentru ca imediat să ni se atragă atenţia asupra riscului unei diminuări cam pripite a „conţinutului fundamental".

Mă gîndesc, în momentul de faţă, la ce a scris J. J. Goblot în revista „La Pensée"[1] în legătură cu fenomenele civilizaţiei:

„Se face un dozaj echitabil între universalitatea abstractă a unei scheme preconcepute şi cîteva particularităţi înţelese într-un mod empiric... Dogmatismul stalinist transpune particularul în universal, pentru ca imediat să-l expulzeze în afara

[1] Art. cit.

universului; incapabilă să sesizeze din particular „tocmai acest universal care face din el particularul", această ideologie confundă, cînd ar trebui să diferențieze și desparte, cînd ar trebui să lege... În fond, ceea ce trebuie făcut, este să dialectizăm dogmatismul, să impunem amendamente dialectice la o schemă rămasă fundamental mecanicistă".

Foarte pertinentă, această critică radicală a „dialecticologiei" în materie de dezvoltare istorică a societăților se aplică integral la noțiunea clasică de dezvoltare intelectuală. Să ne gîndim la falsa dilemă „ereditate-mediu" prezentată în capitolul precedent și de care se poticnesc atîția savanți și psihologi eminenți. Dar să ne gîndim și la faimoasa teorie a stadiilor de dezvoltare psihologică, al cărei ilustru promotor e Piaget. Criticilor care i-au fost aduse privitor la caracterul imuabil, universal, inexorabil al stadiilor psihice, Piaget le-a răspuns recunoscînd influența corectivă sub forma unei frînări sau a unei accelerări, a factorilor de mediu, sociali, culturali, fiziologici; dar pentru ca să adauge, în cele din urmă, că un copil „normal", supus unor condiții „normale" de mediu, trebuie să se dezvolte după schema stabilită (întrucît am descris aceste stadii succesive, nu voi mai reveni asupra lor).

Pe cînd *mediul* (care nu este numai — și repetăm acest lucru — mediul exterior individual, adică ambianța umană, socială, culturală și fizică, ci, în același timp, însuși individul, așa cum este el „construit" fiziologicește și cum se vede din punct de vedere afectiv), acest mediu, care pentru copil reprezintă deci potențialitate virtuală imensă și nelimitată de *experiențe* „care se pot face", se compune, de fapt, din tot felul de componente, imposibil de clasificat într-un mod absolut și universal.

Ceea ce nu înseamnă că gîndirea în epoca copilăriei nu se dezvoltă, nu progresează. E însăși evidența: un copil de cinci ani nu poate dispune de aceleași noțiuni privind timpul și spațiul ca, de pildă, un adolescent de optsprezece ani. Dar a spune că această dezvoltare trebuie să treacă neapărat prin anumite etape rigide, ca tot atîtea „promoții succesive", este o eroare epistemologică. Cum explicăm atunci perfecta reușită pedagogică în asimilarea matematicilor denumite „moderne" (Oh, cît de abstracte!) de către preșcolari? Cum explicăm în acest caz că un mediu „bun" poate deveni uneori o *frînă* în dezvoltarea psihică a unui copil?

Iată de ce problema nu este atît a „descoperi" diferite stadii de dezvoltare intelectuală, cît a încerca să înțelegem procesele de comunicare și de asimilare a cunoștințelor umane pentru

toți cei care manifestă dorința și nevoia de a înțelege totul — copiii. Și să nu-i forțăm „să vrea să învețe totul" după o idee preconcepută și mecanicistă a dezvoltării intelectuale.

Presiunea exercitată de ideologii unei societăți bine structurate, foarte ierarhizate, acțiunea omogenizantă a instituției școlare, unde acțiunea pedagogică se desprinde din existența unui program maxim, care urmează să fie divizat pe etape de dificultăți progresive, de la simplu la complicat, de la particular la general, de la concret la abstract, toate acestea formează un fel de prismă prin care adultul își retrăiește copilăria și prin care își induce „teoria".

De aceea demersul „natural" al spiritului uman în ce privește dezvoltarea psihologică a copilului este un demers genetic și longitudinal, pe etape cronologice. Observația empirică, avînd cauțiunea raportului matematic al statisticilor, furnizează atunci „dovezile" unei construcții verticale și ordonate a psihismului copilăriei. Și toți se bucură nespus de mult că au izbutit să determine, în sfîrșit, „legile dezvoltării intelectuale".

Pe scurt, se confundă observarea empirică a realului cu înțelegerea lui științifică și de aici se deduc legi generale. Toate excepțiile confirmă atunci regula și problema e rezolvată!

Ar exista deci indivizi obișnuiți — masa — și alții, într-un număr mai mic, superiori sau inferiori, geniali sau imbecili, ca și în societățile umane, unde se pot întîlni civilizații industriale „avansate", altele subdezvoltate sau „pe cale de dezvoltare", sau încă arhaice. Anumite tipuri de societate sînt definite „întîrziate" sau „imobile"; să ne amintim că definiția clasică a debililor mentali e aceeași!

Dacă pentru a explicita dezvoltarea psihologică și istorică ne lăsăm călăuziți de noțiunile de „normalitate" sau de „excepționalitate", de „avans" sau de „întîrziere" în raport cu media, de „stadii" necesare și universale pe care trebuie să le depășim succesiv fără a renunța la nici unul din ele, așadar ne adăpostim îndărătul acestor concepte, atunci ne înfundăm în impasul criteriilor normale minime și maxime de dezvoltare și renunțăm la singura direcție valabilă de cercetare: aceasta nu ar trebui să fie explicitarea „devierii", pornindu-se de la „normal" și adăugîndu-i cîțiva factori mijlocii; după cum nici presupusul „tipic" nu poate fi înțeles numai prin finalitatea unui „conținut interior de dezvoltare", care ar înlătura ca neglijabilă orice contingență particulară. Singurul demers într-adevăr rodnic și euristic este cel care va descoperi, fără a-i disocia complet vreodată, și nici

a-i asocia mecanic, factorii — să spunem „generali" și cei mai „specifici" — ai dezvoltării umane.

Cînd știm că facultatea de adaptare a omului este practic nelimitată, omul constituind un proces în desfășurare, niciodată terminat; cînd știm că acest proces este tocmai „procesul actelor sale", înțelegem că acest demers nu poate fi decît cel mai bun dar și cel mai anevoios și mai puțin liniștitor cu putință. E imposibil să-l închidem într-o definiție precisă, categorică, definitivă. La urma urmei, fiind „neliniștitor" el reprezintă și un gir pentru viitor.

De aceea nu putem ierarhiza în mod permanent și ireversibil factorii de mijloc, nu-i putem selecționa pe unii fără a-i evoca pe ceilalți, în mod necesar incluși în cei precedenți.

Bineînțeles, a spune acest lucru — și îl repet cu toată tăria — nu înseamnă a nega ideea fundamental justă a dezvoltării psihologice și culturale a omului. Nu înseamnă nici a stabili, ca un postulat, imposibilitatea de a teoretiza această dezvoltare și a arunca peste bord toate achizițiile psihologiei experimentale.

Ceea ce eu resping este concepția liniară, fatalistă și predeterminată a acestei dezvoltări.

Ceea ce contest este că, sub scutul unor concepte pseudoștiințifice cum sînt noțiunile de „stadii", de aptitudini, de vîrstă mentală etc., asimilăm sau despărțim în mod abuziv, ca fiind „de regulă", ceea ce nu este decît „un caz particular", ca fiind necesar ceea ce nu poate fi decît contingent, ca fiind natural ceea ce nu poate fi decît cultural.

În ce mă privește, prefer conceptul individului sau mai precis, al copilului, ca un „proces", în același timp cauză și efect al „experiențelor" obiect și subiect al cunoașterii sale, spectator și actor al dezvoltării sale. Numai această concepție cu adevărat dialectică asupra personalității ne permite să valorificăm psihogeneza pe baze cu totul noi.

În consecință, dacă vrea să fie o știință, psihologia trebuie să facă apel, și fără să se teamă, la alte științe umane, pentru ca să realizeze o sinteză mereu mobilă a „realului" și „trăitului".

Discutînd acest subiect, să ne fie permis să sperăm că am adus o soluție delicatei probleme a harurilor, problemă atît de greu de abordat fie pentru că vedem în ele o excepție, o originalitate, prin natura lor imposibil de clasat în schema tradițională a dezvoltării, fie pentru că ne încăpățînăm să disociem în analiza noastră, aptitudinile de atitudini, concretul de abstract, realitatea de fenomen, conștientul de inconștient.

Dealtminteri, cele două alternative se întîlnesc.

A considera *aptitudinea pentru muzică* sau talentul muzical ca ceva izolat, în „sine", independent de contextul istorico-social al omenirii, înseamnă a spune că individul care beneficiază de ea scapă oricărei generalizări.

Înseamnă, în consecință, a refuza să gîndești că această cale de dezvoltare excepțională ar putea fi de fapt un scop de atins prin educație, pentru majoritatea oamenilor.

Și invers, ai dreptul să crezi că fiecare om este o ceară virgină și anonimă, pe care se poate „grefa" prin experiență și educație orice aptitudine.

În ce ne privește, cînd afirmăm că „harurile" nu există, aceasta nu înseamnă că nu există ceva *hărăzit* fiecărui individ.

Acest ceva hărăzit, după cum am văzut, poate exista și nu poate fi decît infinit de variabil. Este ceea ce defineam adineauri prin expresia prea echivocă de „mediu", acest mediu care reprezintă o sumă extraordinară de experiențe ce urmează a fi făcute.

Dar există tot atîtea medii cîți indivizi, dacă ne situăm pe punctul de vedere „fenomenologic", adică dacă axăm efectele mediului asupra felului în care reacționează subiectul la mediul „său".

Așa se explică, de pildă, diferențele de nivel intelectual și de personalitate între frații și surorile aceleiași familii și, în speță, între gemeni. Așa se justifică, de asemenea, diferențele observate între indivizi cu „temperament" diferit (influența sistemului neurosimpatic, a aspectului fizic, a înălțimii etc.).

Așa se explică, de asemenea, îmbogățirea psihologică a copilului, ca urmare a absenței autoritarismului patern sau a absenței „captației" materne.

Dar toți aceștia nu sînt, în definitiv, decît factori contingenți. Nu voi afirma că sînt doar afectivi. Voi spune numai că nu depind de necesitatea istorică și nici de natura umană.

În orice caz, se prea poate ca aceste elemente să explice diferențierile individuale și îndeosebi în planul personalității.

Totuși, nu ne putem mulțumi doar cu atît, iar dacă acum ne limităm — pentru nevoile analizei — numai la eficiența *obiectivă* a mediilor înconjurătoare (psihic, social, cultural, uman), medii necesar „diferite" ca urmare a diviziunii muncii, și la raporturile de producție pe care le generează, atunci putem înțelege că stratificarea intelectuală disimulează stratificarea socio-culturală în aceeași țară.

Privind acum procesul în ansamblul lui, înțelegem mai bine „vîscozitatea sociologică", care este o dovadă a „imperialismului" factorilor obiectivi, „necesari", asupra factorilor subiectivi, „contingenți".

După cum ne putem explica „destinele excepționale" în mediile muncitorești, ca rezultat al „singularităților" mediului familial și nu al nu știu cărei superiorități intelectuale înnăscute.

După cum, în sfîrșit, putem înțelege că „harul" poate fi „focalizarea", mai întîi a unor factori obiectivi legați de potențialul cultural al mediului ambiant, apoi a unor factori subiectivi „excepționali", cu siguranță nu ereditari sau înnăscuți (cu excepția, poate, a auzului), dar probabil legați de la început de calitatea „relațională" extraordinară a familiei.

Și dacă vrem să progresăm în psihologie, ca și în pedagogie, abia acum trebuie să ne aplecăm asupra acestor „căi excepționale" de dezvoltare. Pentru mine aceasta este o certitudine.

Individualitatea „genială" și nu subiectul „median" trebuie să ne informeze asupra posibilităților omului.

Copilul fiind în același timp autorul și depozitarul propriilor sale „haruri" încă din primii ani ai vieții sale, adultului îi va fi extrem de greu să descopere momentele cele mai prielnice formării lor și să le analizeze conținutul și modalitățile. Pe această cale ar trebui totuși să pășească orice cercetare experimentală în psihologie. Și acest lucru e posibil imediat.

Atunci, se va vedea, fără îndoială, că inteligența este un mit care maschează realitatea inteligențelor diversificate, că aceste diversificări se formează pe parcursul istoriilor individuale, istorii care sînt tot atîtea procese deopotrivă personale și universale; că fiecare „istorie individuală" pornește de la un „dat" activ, el însuși rod al unei alte „istorii", amestec inextricabil de destine individuale și destine colective.

Atunci va apărea rolul esențial al educației, dar și limitele ei, deoarece ea nu poate face să dispară, cu o ștersătură de gumă, toate „inegalitățile", toate „singularitățile".

Căci, dacă trebuie să respingem principiul unor indivizi *mai mult sau mai puțin* inteligenți, trebuie să recunoaștem, dimpotrivă, că oamenii sînt *divers* inteligenți, acordînd cuvîntului „inteligență" sensul pe care i l-am dat înainte.

Acest aspect necesar al polimorfismului „intelectual" este, fără doar și poate, șansa omenirii. Într-o societate din care factorii

sociali și economici de discriminare și de diviziune intelectuală între oameni vor fi dispărut, nu va mai rămîne decît nelimitata paletă a diversității umane, factor esențial de progres în acel stadiu al evoluției istorice.

Din păcate, încă n-am ajuns acolo.

Mai avem de purtat încă multe și perseverente lupte pentru ca să ieșim din imperiul necesității și, în consecință, să doborîm despotismul eredității sociale.

Lyon, 15 ianuarie 1969

BIBLIOGRAFIE

Agosti, H. P., *Recherches internationales*. Editions de la Nouvelle Critique, nr. 46, 1965.

Amado dr., *Cahiers de l'Enfance inadaptée*. Editions S.U.D.E.L., nr. 3, 1967.

Andrey, B., În: „Enfance", nr. 3—4, 1967.

Bacher, F., „Bulletin de psychologie", număr special „Psychologie et éducation", 1967.

Baneassy-Chauffard. În: „Enfance", număr special, 1958.

Bourdieu, *L'amour de l'art*, Editions de Minuit, 1966.

Bourdieu et Passeron, *Les étudiants et leurs études*. Editions Mouton, 1964.

Bordieu et Passeron, *Les héritiérs*, Editions de Minuit, 1964.

Brunet, O. În: „Enfance", nr. 1, 1965.

Carrel, A., *L'homme, cet inconnu*, Plon, 1963.

Castets, B. dr., *Annales médico-psychologiques*, martie 1964.

Chauchard, P. dr., *Le cerveau humain*, P.U.F., 1958.

Chombart de Lauwe, *La femme dans la société*, Paris, C.N.R.S., 1963.

Cordier, J. dr., *Contribution à l'étude de l'épidémiologie de la débilité mentale*, Bruxelles, 1963.

De Montmollin, *Le niveau intellectuel des recrues du contingent*. În „Population", nr. 2, 1959.

Echec scolaire (1'). În *„Cahiers laïques"*, martie 1965.

Emery, Mauzeur et Sand. În „Enfance", 1962.

Engelman S. et T., *Give your child a superior mind*.

Etudes et Conjonctures, P.U.F. nr. 11, noiembrie, 1967.

Geder, M. În „Enfance", nr. 1, 1956.

Gilly, A. În *„Bulletin de psychologie"*, număr special — *Influence du milieu social et de l'âge sur la progression scolaire à l'école primaire*, 1967.

Giono, J., *Rondeur des jours*. Livre de Poche, 1967.

Girard, A., *La réussite sociale en France*. În „Cahier de L'I.N.E.D.", nr. 38, 1961.

Girard, A., *Facteurs psychologiques et sociaux de l'orientation et de la sélection scolaires*. În: „Population", nr. 4, 1966.

Girard, A., *Le choix du conjoint*, P.U.F., 1963.

Girard, A. et Sauvy, A., *Les classes sociales devant l'enseignement*. În: „Population", nr. 2, 1965.

Goblot, J. J., În: „La Pensée", nr. 133—134—136, 1967.

Hatwell, Y., *Privations sensorielles et intelligence*, P.U.F., 1961.

Klineberg, *Le racisme devant la science*, U.N.E.S.C.O., 1965.

Klineberg, *Race et psychologie*, U.N.E.S.C.O., 1961.

Lafon, *Vocabulaire de psycho-pédagogie*, P.U.F.

Le NY, J. F., *Aprrentissage et activité psychologiques*, P.U.F., 1967.

Leontiev, *Recherches internationales*, număr special (*L'éducations*), 1961.

Leontiev, *Recherches internationales*, număr special (*L'homme*), 1965.

Lobrot, M., *Ma classe de perfectionnement*, Sudel, 1968.

Lobrot, M., *L'image du père*, *Informations sociales* U.N.C.A.F. nr. 4, aprilie 1962.

Lobrot, M. În: „Enfance", nr. 1, 1962 și nr. 2, 1962.

Lobrot, M., *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier, Villars, 1967.

Lobrot, M., *Vers une science de l'éducation*. Colecția „Source de l'éducation", 1968.

Longeot, În: „Bulletin de psychologie", număr special, 1967.

Leon, D., *L'école et la nation*, februarie, 1968.

Lezine, I., *Echelle française de développement psychologique de la première enfance*. P.U.F., 1951.

Levi Strauss, Jacob, F., L'Heritier, F., Jakobson, R., *Interviu* publicat în „Les Lettres françaises", februarie, 1968.

Malraux, A., *Antimémoires*, N.R.F., 1967.

Malson, L. *Les enfants sauvages — Mythes et réalités*. Colecția 10×18.

Marx, K., *L'idéologie allemande*, Editions sociales, 1968.

Mialaret, În: „L'école et la nation", octombrie 1963.

Oleron, În: „Bulletin de psychologie", nr. 187, 1961.

Perron, R., În: „Réadaptation", nr. 139, aprilie 1967.

Perron, R., În: „Enfance", octombrie 1968.

Pettigrew, *A profile of the negro american*, 1964.

Pichot, *Les tests mentaux*, P.U.F.

Pichot, *Bulletin de psychologie*, nr. 239, februarie, 1965.

Pieron, H., *Psychologie différentielle*, P.U.F.

Pieron, H., *De l'actinie à l'homme*.

Pieron, Heuyer, Gilles, *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*. În: „Cahier de l'I.N.E.D.", nr. 13, 1950.

Politzer, G., *Critique des fondements de la psychologie*, 1928.

Politzer, G., În: „Revue de psychologie concrète", nr. 1 și 2, 1929.

Pourcher, G., *Le peuplement de Paris*. În: „Cahiers de l'I.N.E.D.", nr. 43.

Rostand, J., *L'hérédité humaine*, P.U.F., 1965, ediția a 6-a.
Rostand, J., *Les femmes.*
Rostand, J., În „Cahiers laïques", nr. 58, 1960.
Rostand, J., În: „Cahiers laïques", nr. 96, 1966.
Rousselet În: „Enfance", număr special, 1958.
Rousselet În: „Enfance", nr. 3, 1962.
Rosenthal et Jakobson: *Pygmalion in the class-room*, Hoet, Rinehaert și Winston, Editeurs, 1968.
Roudil, A., *L'école et la nation*, nr. 158, 1967.
Seguin În: „Enfance", nr. 1, 1961.
Sève, L., În: „L'école et la nation", nr. 132, octombrie 1964.
Sève, L., *Histoire de la psychologie française contemporaine*, Editions sociales, 1961.
Simon, B., *Recherches internationales*, Editions de la nouvelle critique, număr special, 1961.
Sutter, J., *L'eugénique*. În: „Cahier de l'I.N.E.D.", nr. 11.
Teplov, *Recherches psychologiques en U.R.S.S.*, Editions du Progrès, Moscova, 1966.
U.N.E.S.C.O., *Recherches sur le cerveau et le comportement humain*, martie 1968.
Vîgotski, *Recherches internationales*. Editions de la nouvelle critique, număr special, 1965.
Wallon, H., *De l'acte à la pensée.*
Weill, P. G. În: „Enfance", martie-aprilie 1968.
Zazzo, B., În: „Enfance", nr. 2, iunie 1961.
Zazzo, R., *Les jumeaux, le couple et la personne*, P.U.F.
Zazzo, R. În: „Esprit", număr special (*L'enfance inadaptée*), 1965.

CUPRINS

Cuvînt înainte 5

Cap. I. **Inteligență și mediu** 9
Nivel intelectual și nivel socio-cultural 11
Metoda testelor 29

Cap. II. **Despre educație** 47
Copii educați în afara propriilor familii 49
Negri și albi 51
Roșii și albi 55
Copiii adoptați 56
Gemenii 60
Grădinița de copii 65
Orfelinatul 67
Fecunditatea diferențială 68

Cap. III. **Practici educative și instituții sociale** 71
Școala — o cursă de obstacole 73
O anumită „vîscozitate sociologică" 79
Vocațiile profesionale 83
Timpul liber 88
Alegerea unui tovarăș de viață 91
Școala conservatoare 93
Nivel intelectual, procentaj de școlarizare și dezvoltare economică 101
În familie 108

Cap. IV. **Ereditate psihologică** 123
Cum este tatăl, așa și fiul 125
Criminalul înnăscut 126
O falsă dilemă 128
În legătură cu talentele 130
Despre rasism 135

Eugenismul 13
Experienţe asupra şoarecilor şi asupra copiilor 1
Marile familii 1
Arta renăscută 1
Imaginar şi imaginaţie 14
Gastronomia ochiului 1
Urechea muzicală 151
Creierul uman, un organ extraordinar 15
Cap. V. ... **Sau ereditate socială?** 15
Ce este omul? 161
Munca omului 1
Copiii sălbatici 1
Lingvistică şi antropologie 1
Perspectivele omului? 1
Cuvintele şi lucrurile 1
Deficienţe senzoriale şi limbaj 176
Limbaj şi gîndire 177
Despre inegalităţile dezvoltării culturale 179
Diviziunea muncii şi concentrarea culturală 185
Proasta nutriţie sociologică 186
Teoria stadiilor de dezvoltare 189
Despre rolul „esenţial" al experienţei 204
Formarea individualităţii umane 207
Concluzii 216
Bibliografie 228

Nr. colilor de tipar: 14,5

Întreprinderea poligrafică „Crişana"
Str. Moscovei nr. 5 — Oradea
Republica Socialistă România
Comanda nr. 445/6793